

جامعة الفيوم
كلية التربية
سم المناهج وطرق التدريس

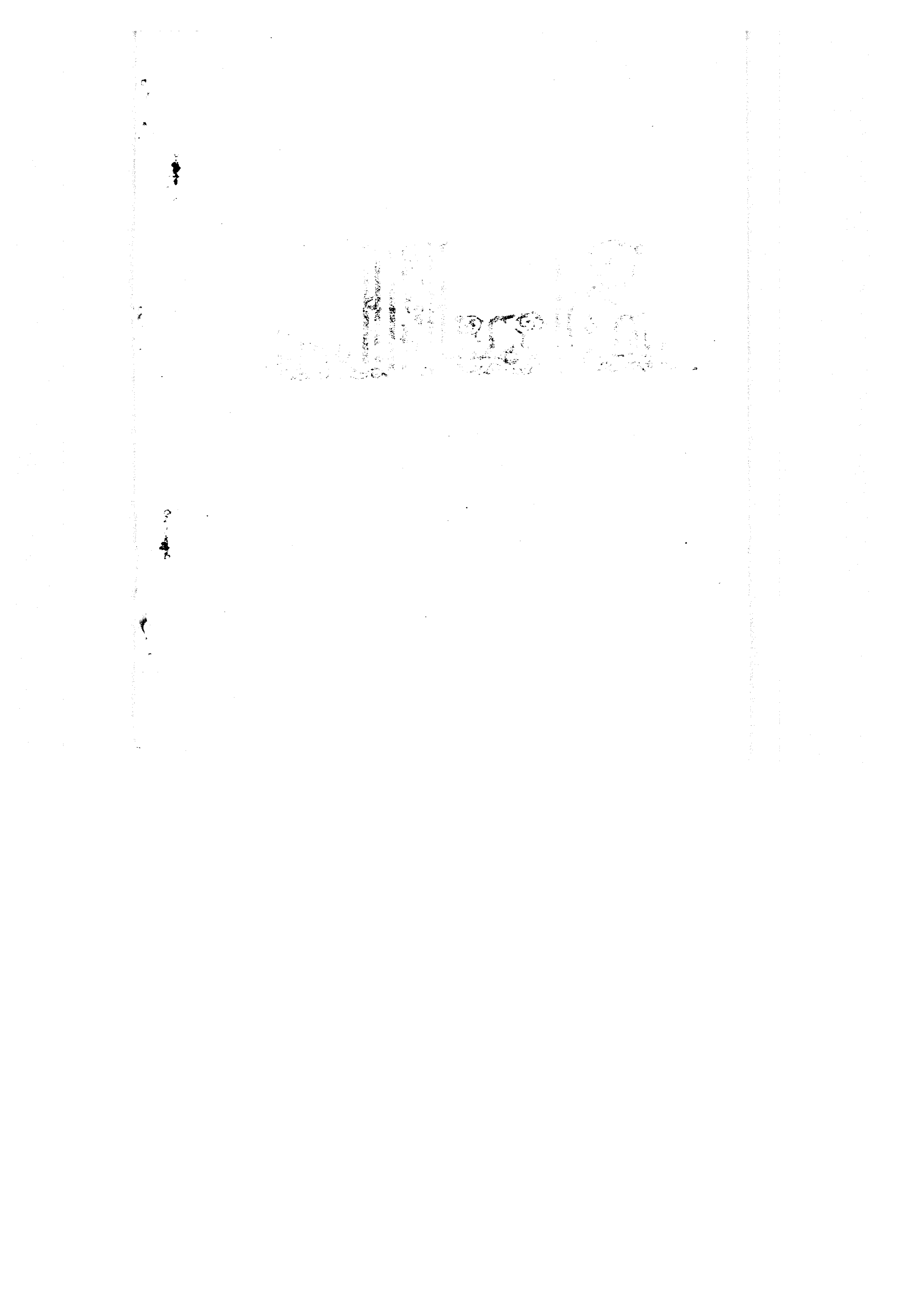
أسس بناء المنهج وعناصره

الجزء الأول

إعداد
بد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود
أستاذ المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية بالفيوم

2007 - 2008


بسم الله الرحمن الرحيم



الفهـــــــرس

الموضـــــوع	الصفحـــة
ـ الفصـل الأول : مفهوم المنهج والعوامل المؤثرة فيه ...	١ ـ ٢٥
ـ مقدمه	١
ـ المفهوم القديم للمنهج	٣
ـ المفهوم الحديث للمنهج	٧
* معايير الخبرة التربوية وأنواعها ...	١٢
ـ العوامل المؤثرة فى تثقيف المنهج	٢٠
ـ الفصل الثانـى : أسس بنـاء المنهج	٢٦ ـ ٧٣
أولا : الأساس النفسى	٢٦
ثانيا : الأساس الاجتماعى	٤٣
ثالثا : الأساس الثقافى	٤٦
رابعا : الأساس الفلسفى	٥٢
خامسا : الأساس السياسى	٥٧
ـ الفصـل الثالث : الأهـداف التربويـة	٧٤ ـ ٩٦
ـ المقصود بالهدف فى ظل التربية المقصودة ، وغير المقصودة	٧٥

الموضـــــوع | الصفحـــة

الموضوع	الصفحة

الفصل الأول

مفهوم المنهج والعوامل المؤثرة فيه

- مقدمة .
- المفهوم القديم للمنهج .
- المفهوم الحديث للمنهج .
- العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهج .

الفصل الأول

مفهوم المنهج والعوامل المؤثرة فيه

مقدمة :

.. تعتبر دراسة المناهج مهمة فى إعداد المعلم لاسباب منها :-

(١) فهم المعايير التى يمكن أن تستخدم فى تكوين وتقويم الخبرات التربوية فى ضوء المحتوى الذى ينبغى أن يقدم إلى التلاميذ فى مستوى دراسى معين بما يحقق ماهية المنهج بمفهومه الحديث الذى يؤكد على الخبرات المربية ، إذ ليست كل الخبرات تعتبر خبرات مربية ؛ لان للخبرات المربية معايير لا بد أن تنطبق عليها وإلا فإنه لا يمكن أن نطلق عليها "خبرات مربية" .

(٢) إدراك مدى أهمية النظرة التكاملية فى ربط وتوظيف الخبرات المربية بمجتمع التلميذ وبيئته ، وهذا قد يفيد فى التغلب على كثير من المشكلات الناجمة عن عدم التأكيد على مدى علاقة محتوى المنهج بالتلميذ وبيئته ، وغير ذلك من المؤثرات التى تؤثر فى المنهج الدراسى .

(٣) فهم الصياغة الإجرائية لأهداف المادة التى سوف يقوم بتدريسها والإحاطة بالوسائل الفعّالة التى تساعد على تحقيق تلك الأهداف مما قد يساعد فى تعديل سلوك التلميذ نحو الأفضل بأدائه أعمالا سلوكية مستهدفة بدلا من زخم الألفاظ (الإنشائية) المكتوبة تحت عنوان " أهداف المادة الدراسية " أو " أهداف الدرس " فى دفاتر " إعداد الدروس " لدى أغلب المعلمين فى بعض البلاد العربية •

(٤) فهم المعايير التى يمكن أن تستخدم فى تصميم الاختبارات الموضوعية ومواصفاتها، وأنواعها، مما يفيد فى معرفة مدى تكوين وتقويم الخبرات المربية لدى التلاميذ •

•• وفى ضوء ما تقدم يجعل من المفيد أن نتناول بإيجاز الموضوعات الآتية :-

* مفهوم المنهج والعوامل المؤثرة فيه •
* أسس بناء المنهج •
* مكونات المنهج •

أولا : مفهوم المنهـــج

للمنهج مفهومان : مفهوم قديم ، ومفهـوم حديث .

•• وفيما يلي عرض موجز لكل منهما :-

(١) المفهـوم القديـم :

•• توجـد عدة مفاهيم قديمة للمنهج منهـا : (١)

- " إنه كل المقررات التي تقدمها المدرسة لتلاميذهـا " .
- " هو كل المقررات التي تقدم في مجال دراسي واحد مثـل منهج اللغة القومية ، ومنهج العلوم ، ومنهج الرياضيات " .
- " هو سلسلة متتابعة من الدراسات التي تعرض على مجموعة مـن الطلاب في صورة تعيينات حتميـة " .

•• ومن الملاحظ أن المفاهيم السابقة تكاد تتفق على أن المنهـج بمفهومه القديم هو مجموعة من المعلومات التي تكسبها المدرسة لتلاميذها بهدف إعدادهم للحياة ، وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعـة من الأفكار والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات في مجالات المعرفـة

---

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماتـه ، (القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٧٨/٧٧م) ص٦

المختلفة مثل العلوم ، والرياضيات ، والمواد الاجتماعية واللغات والتربية الدينية والتربية الفنية ...... الخ .

.. وتقدم هذه المعلومات من خلال المواد الدراسية إذ يخصص كتاب دراسي لكل مادة .

ونظرا لان المنهج بمفهومه القديم قد انصب جل اهتمامه بالمعلومات وحيث ان الكتب الدراسية هي الوعاء الذي يتضمن هذه المعلومات فقد نتج عن ذلك أن احتل الكتاب المدرسي مكانة كبيرة حتى أصبح محور العملية التعليمية في ظل هذا المفهوم .

.. ويعتبر التدريس ـ في ظل هذا المفهوم أيضا ـ عملية نقل للمعلومات من الكتاب إلى عقل التلميذ فالمعلم يشرح المعلومات، والتلميذ ينصب جهده في حفظ هذه المعلومات ، وتكاد تتحدد متطلبات المنهج بمفهومه القديم في تحديد المعلومات التي تتضمنها كل مادة دراسية، ثم توزيعها على سنوات الدراسة بكل مرحلة تعليمية في صورة كتب دراسية مطبوعة لكل صف دراسي .

.. ويكاد ينحصر التقويم في اختبارات التحصيل لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات في كل مادة دراسية .

•• وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد أوجه القصور في المنهج بمفهومه القديم فيما يأتي :- (١)

(١) اهتم المنهج بالنواحي المعرفية على حساب النواحي الوجدانية والحركية بل كثيرا ما يدفع بالتلميذ إلى التخصص المبكر فيحصره في جوانب معينة من جوانب المعرفة ، ويحرمه من جوانب أخرى تعتبر ضرورية للنمو المتكامل للشخصية .

(٢) جعل التلميذ سلبيا يكاد يقتصر دوره على حفظ المعلومات التي تتضمنها الكتب الدراسية وهذا قد يؤدي إلى وأد قدرة التلميذ على التفكير والابتكار .

(٣) أدى تركيز المنهج على المعلومات إلى إهمال سلوك التلميذ ووجود فجوة بين ما يعرفه التلميذ من معلومات وما يسلكه من سلوكيات تتصل بهذه المعلومات ، فلم يسهم المنهج في تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ .

(٤) كما أدى تركيز المنهج على المعلومات إلى وجود هوة كبيرة بين المدرسة من ناحية والمجتمع الذي تنتمي اليه المدرسة من ناحية

---

(١) محمد منير مرسي ، ومحمد لبيب النجيحي ، المناهج والوسائل التعليمية (القاهرة : مكتبة الانجلوالمصرية ، ١٩٧٦م) ص ص٢ - ١١

اخرى في تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ .

(٤) كما أدى تركيز المنهج على المعلومات إلى وجود هوة كبيرة بين المدرسة من ناحية والمجتمع الذى تنتمى إليه المدرسة من ناحية اخرى لانه لم يهتم بتنمية قدرة التلميذ على المساهمة في حل مشكلات البيئة والمجتمع .

(٥) جعل وظيفة المعلم تكاد تكون قاصرة على مجرد نقل المعلومات التي تتضمنها الكتب الدراسية إلى عقل التلميذ ، وقد يؤدى هذا إلى عدم إتاحة الفرصة للمعلم لكى يؤدى رسالته التربوية بما تشمله من توجيه وإرشاد التلميذ ، ومساعدته على النمو الشامل ، وتعديل سلوكه نحو الافضل .

(٦) أدى عدم تكامل المواد الدراسية التى يدرسها التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة إلى وجود عيوب أساسية فى بناء المنهج ، كالحشو والازدواج والإطناب والتفكك مما قد يؤدى إلى عدم قدرة التلميذ على أن يدرك العلاقات المختلفة بين المواد المتنوعة التى يدرسها فى الصفوف المختلفة بل فى الصف الواحد .

.. ومن ثم فقد ساهمت أوجه القصور السابقة التى اعترت المنهج بمفهومه القديم فى ظهور المفهوم الحديث للمنهج .

المفهوم الحديث للمنهج :

.. يؤكد المفهوم الحديث للمنهج على النظرة التكاملية للخبرة المربية ، فمثلا عندما يتكلم الفرد باللغة فإن ذلك أساسا نشاط حركي يستدعي استعمال الأجهزة الصوتية، ولكنه في الوقت نفسه يفكر فيما يقول، كما إنه ينفعل بما يقول ، ويضمنه أحاسيسه وانفعالاته ، وعلى ذلك لا تفصل التربية الحديثة بين عقل وقلب وجسم الانسان ، وفي الوقت نفسه يجب أن تتكامل جميع الخبرات التي يحويها المنهج المدرسي بحيث لا يطغى نوع منها على بقية الأنواع . (١)

.. فاذا أهملت المهارات كالكتابة على الآلة الكاتبة ، أو المهارات الرياضية فان ذلك سيؤدي إلى إهمال نمو التلاميذ من الناحية الحركية ، وبمقدار التكامل في محتوى المنهج يكون التكامل في جوانب النمو .

* فالمفهوم الحديث للمنهج هو :

((مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت اشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم ويؤدي إلى تحقيق

---

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته ، مرجع سابق ص ٩ .

النمو الشامل المتكامل الذى هو الهدف الأسمى للتربية " (١)

.. أو هو ((مجموع الخبرات المربية التى تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل بحيث يؤدى ذلك إلى تعديل السلوك ، والعمل على تحقيق الاهداف التربوية)) (٢)

.. وفى ضوء ما سبق يمكن استنتاج خصائص المنهج بمفهومه الحديث فيما يأتى :-

(١) لا يقتصر المنهج على تقديم الجانب المعرفى فقط ، وإنما يشمل الجوانب الانفعالية والحركية أيضا ، أى إنه يقدم الخبرة التربوية بكافة جوانبها ومستوياتها ،، ويهدف المنهج إلى تعديل السلوك نحو الأفضل ، فالمنهج وسيلة وليس غاية فى ذاته .

(٢) تقديم الخبرة للتلميذ لا يعنى بالضرورة تعلمه ، أو تعديل سلوكه ، وإنما يتعين على التلميذ أن ينشط ويدرك أبعاد الموقف التعليمى ويتفاعل معه فالتلميذ له دور إيجابى أساسه الوعى ، والتفكير ، والانفعال .

---

(١) المصدر السابق : ص ٧ .

(٢) الدمرداش سرحان ، ومنير كامل : المناهج (القاهرة : دار العلوم للطباعة ، الطبعة الثالثة ، ١٩٧٢م) ص ٧ .

(٣) الخبرات التى يمر بها التلميذ قبل دخوله المدرسة قبل السادسة من عمره وكذلك التى يمر بها بعد انتهاء اليوم المدرسى لا تدخل فى محتوى المنهج لصعوبة ضبط ومتابعة وتقويم هذه الخبرات من الناحية العملية أو الإجرائية لدى أغلب الأجهزة التربوية التى تشرف على تنفيذ المنهج ٠

(٤) وظيفة المعلم ليست مجرد نقل للمعلومات التى تتضمنها الكتب الدراسية إلى عقل التلميذ، وإنما للمعلم رسالة تربوية، تستهدف تعديل سلوك التلميذ نحو الأفضل ، ومساعدته على تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لخدمة المجتمع ٠

(٥) التأكيد على النظرة التكاملية لربط المنهج بالمجتمع ٠

٠٠ وفى ضوء الخصائص السابقة يتبين أن المفهوم الحديث للمنهج يؤكد على الخبرات المربية ٠

٠٠ فالخبرة : هى نتاج تفاعل الفرد (التلميذ) مع بيئته ومنها الموقف التعليمى داخل الفصل أو خارجه ، وداخل المدرسة أو خارجها ، وقد تكون هذه البيئة اجتماعية أو نفسية أو روحية أو مهنية أو ما الى ذلك ٠

٠٠ وتتكون الخبرة من خلال ربط الفرد بين ما يقوم به من عمل ، وما

يحققه هذا العمل من نتائج، وعملية الربط هذه تتطلب تفكيرا وإدراك — علاقات وصولا لاكتساب الخبرة التى عن طريقها يتعلم الفرد .

وللخبرة جوانب من أهمها : (١)

(١) الجانب المعرفى .. ويشمل :

(أ) المعلومات : مثل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات ، .. ولها مستويات وهى :—

- التذكر .
- والفهم .
- والتطبيق .
- والتحليل .
- والتركيب .
- والتقويم .

(ب) أسلوب التفكير : وافضل الأساليب هو الأسلوب العلمى، ويفضل أن يتدرب التلاميذ على هذا الأسلوب، وفقا للخطوات الآتية :—

- الشعور بمشكلة .

---

(1)Klein, K.K and Others: Curriculum Analysis and Design for Retarded Learners (by Bell and Hawell campany columbus, Ohio 1979) P.P166-172.

- تحديد هذه المشكلة فى صورة سؤال أو أكثر .
- جمع معلومات وبيانات عنها .
- فرض الفـــروض .
- اختيار مترتبات هذه الفروض .
- الوصول إلى الحقيقـة أو المفهوم أو المبدأ أو القانون أو النظرية .

(٢) الجانب الوجدانى .. ويشمل :

(أ) الميل : هو تعبير انفعالى، يكون إيجابيا إذا تكرر، وصحبه ســـرور . ويكون سلبيا فى عكس ذلك ومن أمثلة الميول : الميل إلى القــراءة ، واستماع الموسيقى، أو الميل إلى أى عمل اجتماعى أو مهنى .

(ب) الاتجــاه : وهو استعداد انفعالى عقلــى، يكون فكرة ثابتة عـــن شئ ما ويوجـه الاتجــاه السلوك غالبا . ومن أمثلة الاتجاهـــات اتجــاه الفرد نحو تفضيــل المنتجــات الوطنية على المنتجـــات الأجنبيـــــة .

(جـ) القيم : هى اتجاهات تكررت وتعمقت وإذا كانت القيم إيجابيـــــة فانها يمكــن أن تحقق ما يود الانســان أن يصل إليه من الكمــــال ، ومن أمثلة القيم الاجتماعية التكافل ومن أمثلة القيم المهنية الامانة .

(د) التقدير والتذوق والولاء : تتضمن تقدير وتذوق كل ما هو مفيـــد وبنّاء فى مختلف جوانب الحياة، كما تشمل ولاء الفرد للأســـرة ،

والمدرسة والوطن الذى ينتمى إليه ، ومن أمثلة الولاءات المهنية ، ولاء الفرد للمؤسسة التى يعمل فيها .

(٣) الجانب المهارى : ويشمل المهارات المختلفة :

والمهارة هى أداء العمل بأقصى قدر من الدقة والاتقان وأقل جهد وفى اقل وقت ممكن ولا تقتصر المهارة على الاداء الحركى بل توجد مهارات علمية واجتماعية وغيرها .

فوائد الخبرة :

.. من فوائد الخبرة العمل على تحقيق الأهداف التربوية فالجانب المعرفى للخبرة يحقق الاهداف المعرفية والجانب الوجدانى للخبرة يحقق الاهداف الوجدانية او (النمو الانفعالى) وهكذا بالنسبة لباقى جوانب الخبرة .

معايير الخبرة التربوية وأنواعها :

.. لا يمكن أن توصف جميع الخبرات بانها خبرات تربوية فمثلا التلميذ الذى يفشل فى دراسته وينضم لعصابة تعلم السرقة فإنه يمر بخبرات عديدة فى ذلك المجال ، لا يمكن أن تسمى بخبرات تربوية لان للخبرات التربوية معايير منها : (١)

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته ، مرجع سابق ص ص ٣٠ — ٣٢ .

- ١١ -

(١) أن تحقق الخبرات التوازن بين التلميذ والمجتمع الذى يعيش فيه، فلا تهتم التربية بالتلميذ على حساب المجتمع، ولا بالمجتمع على حساب التلميذ .

.. وتتمثل العناية بالتلميذ فى مراعاة ميوله وحاجاته ومشكلاته، وتتمثل العناية بالمجتمع فى معرفة مصادره الطبيعية وأوضاعه المختلفة .

(٢) أن تكون الخبرات مستمرة تسهم الخبرات السابقة فى اكتساب الخبرات الحالية وتعمل الخبرات الحالية على اكتساب الخبرات اللاحقة .. وهكذا .

(٣) أن تكون الخبرات متنوعة بحيث تشمل أكبر قدر ممكن من الأنشطة التربوية المختلفة كالأنشطة العلمية والادبية والاجتماعية والرياضية .. الخ .

(٤) أن تكون الخبرات مترابطة بحيث يظهر الترابط بين المناهج الدراسية على المستويين الرأسى (مناهج السنوات المتتالية) وعلى المستوى الأفقى (المناهج التى تدرس فى العام نفسه) .

(٥) أن تكون الخبرات منظمة بحيث يمكن تصنيفها إلى مجموعات :-

(أ) وفقاً للتدرج :

- من المحسوس إلى المجرد
- من البسيط إلى المركب .
- ومن السهل إلى الصعب .
- ومن الماضي إلى الحاضر .
- ومن الكل إلى الجزء .

(ب) وفقاً لمستويات الخبرة وهي :

- التذكر
- الفهم
- التطبيق
- التحليل
- التركيب
- التقويم

(٦) أن تحقق الخبرة أكبر قدر ممكن من الأهداف التربوية المعرفية والوجدانية والمهارية (النفس حركية) .

•• ويتضمن المنهج نوعين من هذه الخبرات هما :—

(١) الخبرات المباشرة .

(٢) الخبرات غير المباشرة .

الخبرات المباشرة :

وهى مجموعة الخبرات التى يمر بها التلميذ نتيجة قيامه بعمل أو بنشاط هادف فى بيئة معينة وبذلك تكون النتائج بما تتضمن من الحقائق والمفاهيم التى توصل اليها نتيجة جهده ونشاطه خبرات مباشرة، ومن امثلة الخبرات المباشرة التجارب المعملية والعروض العملية •

٠٠ اما الخبرات غير المباشرة فهى خبرات الآخرين نكتسبها من خلال قراءة الكتب أو المقالات أو المجلات أو ما نكتسبها من خلال مشاهدة بعض البرامج التليفزيونية او الافلام او المسرحيات وما يحدث للآخرين او ما نكتسبها من خلال استماع دروس أو محاضرات أو ندوات ٠٠٠ الخ •

٠٠ وتعتبر الخبرات المباشرة مهمة لانها تنمى قدرة التلميذ على التفكير، بما تتيحه من فرص لتدريبه على حل بعض ما يواجهه من مشكلات ومن ثم فالتعلم عن طريق الخبرات المباشرة غالبا ما يؤدى الى :- (١)

(أ) فهم المعانى بدقة وعمق •

(ب) انخفاض معدل نسيان ما يتعلمه التلميذ •

(جـ) ندرة الاحساس بالملل أو السأم •

(د) وجود كثير من المجالات فى الخبرات المباشرة تسمح للتلميذ بالنشاط والايجابية وتكوين بعض الاتجاهات الايجابية

---

(١) حلمى احمد الوكيل ومحسين بشير محمود : الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى (القاهرة: مطابع مجموعة مؤسسات الهلال ٨٤/ ١٩٨٥م) ص ص ١٥ـ١٦ ، الدمرداش سرحان ومنير كامل ، المناهج ، مرجع سابق ص ١٧ ـ ١٨

(هـ) ما يتوصل إليه التلميذ من نتائج وأحكام عن طريق الخبرات المباشرة يساعد فى تكوين وتنمية استعداده للتعلم الذاتى والمستمر •

•• ومعنى ذلك أن الخبرات المباشرة مهمة ولكن الخبرات غير المباشرة لا تقل أهمية عن الخبرات المباشرة لأسباب منها :- (١)

(١) يسهل الحصول على الخبرات الغير المباشرة فى صورة كتب غالبا أو عن طريق استخدام وسائل تعليمية متنوعة •

(٢) نعيش فى عصر من سماته أنه عصر الانفجار المعرفى فإذا اقتصرنا فى تعلم كل شىء عن طريق الخبرات المباشرة فقط فإنه يكون من الصعب إن لم يكن مستحيلا مواكبة هذا العصر ومستحدثاته العلمية •

(٣) توجد بعض المجالات العلمية التى يستحيل فيها التعلم بالخبرة المباشرة مثل دراسة الفضاء أو اكتشاف بعض الكواكب •

(٤) كما توجد بعض المجالات العلمية التى يصعب فيها التعلم بالخبرة المباشرة مثل دراسة أعماق البحار والمحيطات أو دراسة أوجه الحياة فى المناطق الصحراوية النائية أو المناطق الجليدية المتطرفة •

---

(١) حلمى أحمد الوكيل ، وحسين بشير محمود : الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، مرجع سابق ، ص ص ١٦ : ١٨ •

(٥) توجد بعض المواقف التعليمية يكون فيها من الخطر على الإنسان للتعلم بالخبرات الباشرة مثل كيفية حدوث التفجير النووى أو معرفة الاضرار الناتجة عنه .

(٦) يكون البعد المكانى حائلا أمام التعلم بالخبرة الباشرة فمثلا قد يكون من الصعب الانتقال إلى بعض الاماكن مثل اليابان او الاسكيمو لدراسة بعض مظاهر الحياة هناك .

(٧) يكون البعد الزمانى حائلا أمام التعلم بالخبرة المباشرة فمثلا يستحيل دراسة الحياة فى العصور التاريخية الماضية عن طريق الخبرات الباشرة فقط .

(٨) توفر الخبرات غير الباشرة المال . فمثلا إذا أردنا تحضير مركب كيميائى معين فى المدارس أمام الملايين من التلاميذ فإن ذلك سوف يتكلف مبلغا ماليا كبيرا .

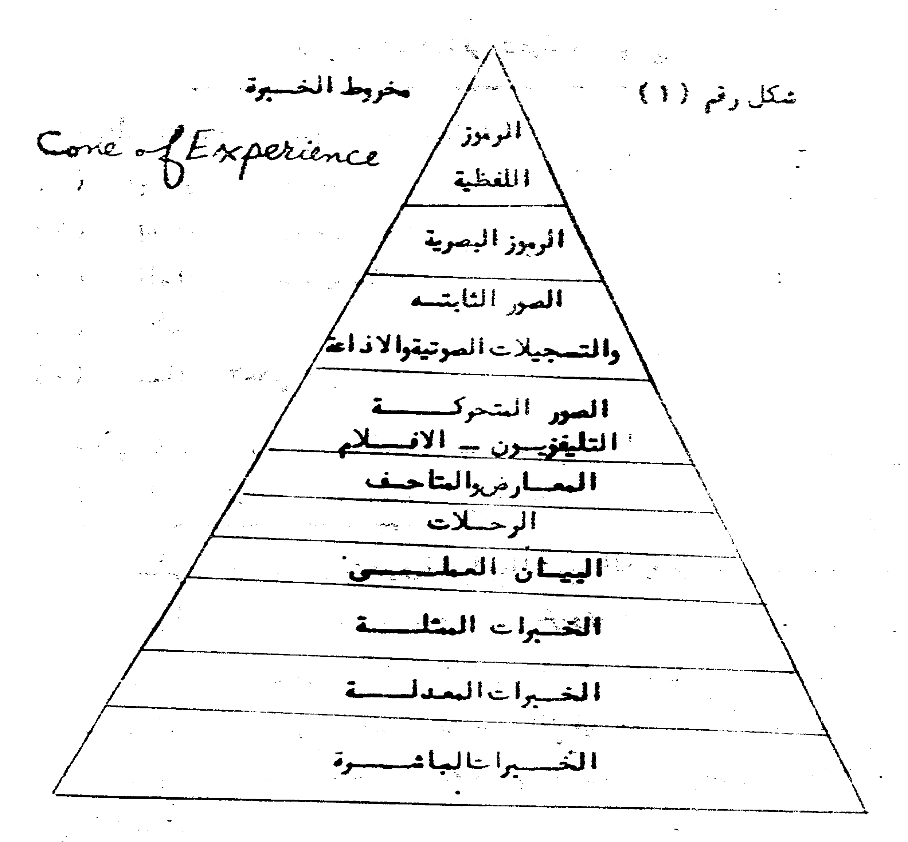
(٩) قد تشمل بعض المواقف التعليمية كائنات صغيرة جدا مثل الكرات الدموية أو الفيروسات وهى لا يمكن رؤيتها ومتابعتها بالعين المجردة وقد يتم ذلك عن طريق الميكروسكوبات مثلا ، ويكون من الصعب توفر عدد كاف منها للتلاميذ فى المدارس ولعل من الافضل مشاهدتها من خلال عرض فيلم تعليمى تصل فيه درجة التكبير إلى آلاف المرات .

.. ونظرا لأهمية كل من الخبرات الباشرة والخبرات غير المباشرة

فى المنهج بمفهومه الحديث . فقد بذلت بعض المحاولات لتنظيم وتنسيق هذه الخبرات منها ما يعرف باسم مخروط الخبرة cone of Experience الذى قدمه ادجارديل Edgar Dale فى كتابه عن الطرق البصرية المصورة فى التدريس عام ١٩٥٤ م

على النحو المبين فى الشكل رقم (١) الآتى :—

شكل رقم (١)



ويلاحظ أن هذه الأنواع من الخبرات متكاملة ، ومترابطة ترابطا وثيقا ، ومن ثم تبرز ضرورة تنظيم وتنسيق هذه الخبرات وتهيئة الظروف والإمكانات المناسبة لذلك عند بناء المنهج وتنفيذه .

ثانيا : العوامل المؤثرة فى تنفيذ المنهج

•• يتأثر تنفيذ المنهج بعوامل منها :ــ

(١) الإدارة المدرسية •

(٢) إعداد المعلم وتدريبه •

(٣) المبانى المدرسية •

(٤) الأسرة •

(٥) وسائل الاعلام •

•• وفيما يلى عرض موجز لكل منها :ــ

(١) الإدارة المدرسية :

•• يتأثر مدى نجاح وتحقيق أهداف المنهج الدراسى بدرجة إعداد مدير المدرسة • ومدى فهمه لدوره التربوى •

•• فمدير المدرسة الذى أعد إعدادا تربويا سليما يعمل على إزالة الصعوبات التى يمكن ان تواجه المعلمين اثناء قيامهم بدورهم كما انه يعمل على اتاحة الفرص المناسبة لقيام التلاميذ والمعلمين بالانشطة التربوية المستهدفة •

•• وبصفة عامة يمكن القول بأن بناء المنهج يتأثر بمدى فهم مدير المدرسة لرسالته التربوية وتقديره للمسئولية •

(٢) اعداد المعلم وتدريبه : (١)

يؤثر إعداد المعلم وتدريبه فى تنفيذ المنهج فنجاح أى منهج يتوقف على مدى ايمان المعلم به ، ومدى استعداده لتنفيذه ومدى قدرته وكفاءته لتدريسه .. ويعتبر النمو المهنى والتدريب المستمر اثناء الخدمة من الامور المهمة واللازمة لزيادة فعالية المعلمين لان المناهج الحديثة متطورة .. وتتطلب معلما متطورا ، فلا جدوى من منهج جديد بلا معلمين أكفاء .

.. ويتطلب إعداد المعلم ما يأتى :

(أ) انتقاء الطلاب الذين يصلحون للتدريس ولديهم الرغبات الصادقة لمهنة التعليم وللاختبارات الشخصية الموضوعية دور كبير فى تحقيق ذلك .

(ب) العمل على تقويم وتطوير برامج الإعداد بكليات التربية لمعرفة مدى مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة التى تستهدف إكساب الدارسين المهارات والكفايات اللازمة كما إن تدريب المعلم يتطلب إعداد برامج تدريب يتحقق فيها ما يأتى :—

---

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته ، مرجع سابق ، ص ١١ — ١٢ ، حلمى أحمد الوكيل وحسين بشير محمود الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، مرجع سابق ص ٩٠

(١) تحديد موضوعات التدريب فى كل برنامج وتحديد المدة الزمنية المناسبة والموعد المناسب وعدد المتدربين •

(٢) تحديد أهداف سلوكية لكل برنامج تدريبى •

(٣) تحديد الطرق والاساليب المناسبة لتنفيذ كل برنامج •

(٤) التقويم النهائى لكل برنامج واخذ راى المتدربين فيه ومدى استفادتهم •

(٣) المبانى المدرسية : (١)

من محتويات المبنى المدرسى وجود عدد مناسب من الحجرات للادارة والمعلمين والمشرفين والمعامل والقاعات والمكتبة والاماكن الخاصة بممارسة الانشطة •

•• كما ان من مطالب تنفيذ المنهج الدراسى وجود عدد من الفصول يتناسب مع عدد التلاميذ الذين يدرسون فيها ، بحيث لا يزيد عدد التلاميذ فى الفصل الواحد عن عدد معين •

---

(١) حلمى أحمد الوكيل ، وحسين بشير محمود : الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، مرجع سابق ص ص ٨٩ : ٩٠ •

فاذا كان عدد فصول المدرسة لا يكفى لاستيعاب جميع التلاميذ ، فربما اضطرت المدرسة الى تنظيم الدراسة على عدة فترات فى اليوم الواحد ، وفى مثل هذه الظروف يصعب تحقيق الاهداف التربوية ويكاد ينحصر دور المدرسة فى تلقين المعلومات ومن ثم يعتمد التقويم على الاختبارات التحصيلية وفى ضوء تنظيم المدرسة للدراسة على عدة فترات فى اليوم الواحد ، نلاحظ ما يأتى :—

(١) الوقت المخصص للحصة الدراسية الواحدة قليل .

(٢) شعور معظم التلاميذ بالملل .

(٣) التركيز على توصيل المعلومات فقط ، وإهمال الأهداف التربوية الأخرى .

(٤) عدم إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة والقيام بالأنشطة المطلوبة .

.. وفى ضوء ما تقدم يتبين أن المبانى المدرسية تؤثر فى تنفيذ المنهج .

(٤) الأسرة :

.. تعتبر الأسرة من العوامل المؤثرة فى تنفيذ المنهج [1] إذ أن

---

(١) المصدر السابق ص ٩٣ .

التربية الحديثة تتطلب باشتراك المنزل مع المدرسة فى تربية الطفل ، فإذ ا وجد تقصير من جانب المدرسة فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فربما كان للمنزل قدر من المساهمة فى هذا التقصير لانه لم يعد يوجد تركيز الا على جانب متمثل فى حفظ المعلومات والنجاح فى آخر العام والحصول على الشهادة ويعتبر هذا تقصيرا فى أداء الرسالة التربوية بدلا من ان يكون للأسرة دور تربوى فتشجع الابن على الاعتماد على نفسه وتشجعه بتوفير عدد من الكتيبات للاطلاع وتوجيهه وترشده نجد أن الاسرة تشجع الابن على الدروس الخصوصية وأصبحت مهمة المنزل تكاد تكون محددة فى توفير الأموال للدروس الخصوصية ٠

وما أحوجنا اليوم إلى تعليم الآباء كيف يساهمون فى تعليم ابنائهم بالتوجيه والإرشاد ٠

(٥) وسائل الإعلام :

تؤثر وسائل الإعلام فى تنفيذ المنهج الدراسى [١] ولعل من وسائل

---

(١) المصدر السابق ص ص ٩٢ – ٩٣ ٠

• محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته ، مرجع سابق ص ١٦ ٠

الإعلام التى لها دور كبير فى ذلك الإذاعة والتليفزيون عن طريق تدريس المقررات الدراسية للصفوف والمراحل التلعيمية المختلفة ، فمثلا يمكن شرح الكائنات الحية الدقيقة، التى لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة عن طريق التليفزيون التعليمى، لما زود به من إمكانات تكنولوجية متطورة ويمكنه عرض الاجزاء الداخلية للكائنات الحية كما يمكنه تصوير اماكن يصعب الوصول إليها كالفضاء وباطن الارض وقاع المحيطات فالتليفزيون التعليمى له رسالة تربوية تساهم فى إثراء وتنمية ثقافة المشاهد، فضلا عن اكساب بعض الاتجاهات الايجابية ، إذا ما أحسن إعداد وتقديم البرامج الهادفة .

.. كما تسهم كل من الاذاعة والصحف والمجلات والدوريات فى تنفيذ المنهج بما تقدمه من معرفة حديثة فى صورة مقالات أو تحقيقات صحفية أو بتوجيه الرأى العام لتكوين اتجاهات ايجابية من خلال معالجة بعض المشكلات التى يعانى منها المجتمع بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة .

الفصل الثاني

أسس بناء المنهج

- الأساس النفسي .
- الأساس الاجتماعي .
- الأساس الثقافي .
- الأساس الفلسفي .
- الأساس السياسي .

الفصل الثاني

أسس بناء المنهج

يبنى المنهج الدراسي على أسس منها :ـ

(١) الأساس النفسي .

(٢) الأساس الاجتماعي .

(٣) الأساس الثقافي .

(٤) الأساس الفلسفي .

(٥) الأساس السياسي .

.. وفيما يلي عرض لكل أساس من الأسس السابقة .

أولا : الأساس النفسي : (١)

.. ويقصد به مدى ارتباط المنهج بالتلاميذ من حيث :ـ

---

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : اساسيات المنهج وتنظيماته ، مرجع سابق ، ص ٦٧ ـ ٨٥ .

، حلمي أحمد الوكيل ، وحسين بشير محمود : الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، مرجع سابق ص ٢١ : ٣٣

(١) نموهم .
(٢) حاجاتهم .
(٣) ميولهم .
(٤) قدراتهم واستعداداتهم .
(٥) واتجاهاتهم .
(٦) ما بينهم من فروق فردية .

• ويرجع الاهتمام بدراسة التلميذ إلى أنه محور العملية التعليمية ، وجوهرها، ومن ثم فإن تقديم قدر من الخبرات له دون دراية بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته إنما يؤدى بصورة أو بأخرى إلى الفشل — غالبًا — فى بلوغ الأهداف التى يهدف إليها المنهج ؛ ولذلك فإن دراسة هذا الجانب — أى التلميذ — تفيد فى بناء المنهج وتنفيذه فيما يأتى :—

(١) تحديد وصياغة أهداف المنهج على نحو متسق مع خصائص التلميذ .
(٢) اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ .
(٣) اختيار الطرق والأساليب التدريسية المناسبة للتلاميذ .
(٤) تحديد مجالات النشاط وتنوعها بما يتفق وخصائص التلاميذ .
(٥) تصميم واستخدام أساليب التقويم المناسبة لمعرفة مدى تقدم كل تلميذ .

• • وفى ضوء ما تقدم لعل من المفيد عرض بعض الجوانب السيكولوجية

ودور المنهج نحوهـــا •

(١) مدى ارتباط المنهج بنمو التلاميذ :

يقصـد بنمو التلاميذ مدى التغيير الكمى ، والكيفى فى الجانب العقلى، والجانب الجسمى، والجانب النفسى، والجانب الدينى (القيم او الاخلاق) ، والجانب الاجتماعى ، والجانب الفنى •

وإذا كان من أهداف التربية الحديثة تحقيق النمو الشامل للتلميـــذ فى كافة الجوانب المختلفة السابقة فإن المنهج يجب أن يتضمن الانشطة المختلفة المناسبة التى تتيح للتلاميذ فرص النمو من خلالها فى الجوانـب السابق ذكرها لما لها من أهميـة فى تكوين شخصيات التلاميذ، وتعديـل سلوكياتهم نحو الأفضـل •

•• كما يجب أن يعمل المنهج على إتاحـة الفرص لنمو التلاميذ فـــى كافة الجوانب بحيث لا يطغى جانب على آخر ، أى بما يحقق النمـــو المتوازن للتلاميذ ؛ وذلك لأنه ربما أدى التركيز على بعض الجوانـــب وإهمال الجوانب الأخرى إلى نتائج سيئة ، وذلك لأن هذه الجوانب متكاملـة ومتداخلـة إلى حـد ما، ويؤثر كل منها فى الآخــر •

•• وجدير بالذكر أن اكتساب الخبرات لا يتيسر غالبا إلا إذا كان مستوى نضج التلميـذ ملائمـا لذلك •

.. وعلى ذلك فان المسئولين المنوط بهم رعاية التعليم يجب أن يتفقوا على أنواع ومستويات الخبرات التى ينبغى تقديمها للمتعلم،وإلا فإنه سيتعرض التلميذ للتعلم فى إطار أهداف وطرق قد تكون متعارضة،ومن ثم فإن التوقيت المناسب والتأكد من وجود علاقة بين نمو التلميذ والخبرات يعد مظهرا من مظاهر صلاحية المنهج .

.. ومن الملاحظ أن تطور النمو يتجه من العام إلى الخاص ومن الكل الى الجزء ، فإذا ما نظرنا إلى طفل مستلق على ظهره بحيث يبدو أمامه مصباح يصدر عنه ضوء قوى ، فإن مثل هذا المثير سيجعل الطفل ينزع إلى التحرك بجسمه كله مع تحريك جميع أطرافه،بمعنى أن الاستجابة التى ستصدر عنه ستكون كلية،إلا أن الطفل فى مراحل نموه التالية نجده وقد استبعد الكثير من الحركات مثل حركة الجسم والحركات العشوائية للايدى والأرجل،كما إنه يميل إلى استخدام الذراعين والأيدى بطريقة اكثر تمايزا عن ذى قبل،وفى مراحل تالية . نجده أقدر على استخدام اليدين والأصابع فى القبض على الاشياء وفحصها والتعامل معها .

.. واذا كانت ظاهرة التعاقب من الكل إلى الجزء تلعب دورا متميزا فى النواحى الحركية،فإن لها دورا مشابها أيضا فى الجوانب الأخرى على أن هذه العملية لا تسير فى اتجاه واحد (من الكل إلى الجزء)، ولكنها تسير فى اتجاهين متكاملين،بمعنى أن تعاقب الاستجابات من الكل إلى الجزء يعقبه إعادة تنظيم للاجزاء فى كليات أكبر،كما هى

الحال فى تعلم المهارات المعقدة وفى اكتساب وتنمية المفاهيم .

.. ولقد أمكن استخدام هذا المبدأ فى تعلم الكتابة، بحيث يستخدم الطفل فى بادئ الأمر الكثير من الحركات الكلية للجسم والذراع فى كتابة الحروف على لوحات كبيرة، ثم الكتابة على الورق على مسافات متباعدة دون التقيد بالضبط الحركى، ثم التقيد بنظام للمسافات وكتابة الحروف الصغيرة، ثم الانتقال من مرحلة الحروف المنفصلة إلى مرحلة الحروف المتصلة ، وهذا إن دلّ على شئ فإنما يدل على أن الخبرات التى يحتويها المنهج يجب أن تعالج الكل قبل الجزء، والعام قبل الخاص ويكاد ينطبق هذا على جميع جوانب التعلم .

.. كما يجب أن يقدم المنهج الخبرات التربوية على نحو يناسب صفة الاستمرار، بحيث تستند الخبرات المستهدف تعلمها على الخبرات السابقة لدى التلاميذ، وبحيث تمهد تلك الخبرات إلى اكتساب خبرات أخرى فى المستقبل .

.. ونظرا لأن المناهج الحديثة تستهدف تقديم الخبرات التربوية فى صورة متكاملة، تيسر للتلاميذ نموا شاملا فى كافة الجوانب، فقد أجريت دراسات بقصد تحديد ما هو مناسب لكل مرحلة تعليمية، ولكل صف دراسى، مما أدى إلى استخدام مناهج أكثر تطورا مثل :—

— المناهج القائمة على المفاهيم .

- المناهج القائمة على المهارات .
- المناهج التشخيصية .

.. كما إن ما يقدم للتلاميذ من خبرات ينبغى أن يساير الخصائص المميزة لهم .

فمثلا : إذا كان الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة يتميز بطول النظر ، فيجب أن تكون الكلمات والجمل مكتوبة للطفل بخط كبير، وواضح ، ويراعى ذلك عند طباعة الكتب المدرسية، وما تتضمنه من صور ورسوم .

.. وإذا كان الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة يتميز بأنه لا يستطيع بذل جهد ما لمدة طويلة، كما إن قدرته على المتابعة لا تستمر طويلا ، فإن ذلك يتطلب من المنهج تنويع الأنشطة، والإكثار من فترات الراحة ، وتقليل زمن حصة الدراسة .

.. وإذا كان الطفل فى مرحلة الطفولة المتأخرة يتميز بقدرة كبيرة على الحركة المستمرة والنشاط الدائب فإن ذلك يتطلب من المنهج استثمار هذه القدرة فى التعلم عن طريق النشاط فى صورة مشروعات، كما يمكن الاهتمام بالأنشطة الرياضية، والرحلات والمعسكرات والزيارات الميدانية .

.. وإذا كان الطفل فى مرحلة الطفولة يتميز بأنه لديه قدرة كبيرة على الحفظ فإن ذلك يتطلب من المنهج استغلال هذه القدرة فى حفظ

بعض الآيات القرآنية والأحاديث والأناشيد التى تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الاسرة والوطن والأمانة والنظافة والنظام ..و .. الخ .

.. وفى ضوء ما تقدم يتبين أن المنهج ينبغى أن يرتبط بنمو التلاميذ فيراعى النمو الشامل والمتوازن، كما إن النمو عملية مستمرة ومتدرجة، ويؤدى النمو إلى النضج، والنضج يؤدى إلى التعلم فى ضوء ما يقدم لهم من خبرات، تساير خصائص النمو المميزة لهم فى كل مرحلة .

(٢) مدى ارتباط المنهج بحاجات التلاميذ :

.. يقصد بالحاجة حالة من النقص أو الاضطراب الجسمى، أو النفسى، إن لم تلق من الفرد إشباعا بدرجة معينة فإنها تثير لديه نوعا من الألم، أو التوتر، أو اختلال التوازن، سرعان ما يزول بمجرد إشباع الحاجة (١)

.. وينتج الشعور بالحاجة نتيجة لمجموعتين من العوامل :

(أ) العوامل الداخلية . ويقصد بها العوامل البيولوجية أو الفسيولوجية، ومن الحاجات الناتجة عن تفاعل هذه المجموعة من العوامل الشعور بالجوع أو العطش أو النوم .

(ب) العوامل الخارجية . ويقصد بها مجموعة العوامل التى ترتبط بثقافة المجتمع وقيمه . ومن الحاجات الناتجة عن تفاعل هذه المجموعة

من العوامل الحاجة إلى التقدير والحاجة إلى التعبير والحاجة إلى الانتماء .

وتعتبر الحاجات مهمة لأسباب منها :

(١) عدم إشباع الحاجة يؤدى إلى مشكلات غالبا ما تعوق التعلم .

(٢) إشباع الحاجات لدى التلاميذ غالبا ما يعضد لديهم دوافع الإقبال على التعلم وذلك لأن التلميذ يكون أكثر استعدادا للتفكير إذا ما لمس ارتباطا أو علاقة بين موضوع المشكلة وحاجاته .

(٣) إشباع الحاجات يؤدى إلى اكتساب بعض المهارات فى كثير من الاحيان .

.. وللمنهج دور نحو حاجات التلاميذ يمكن إيجازه فيما يأتى :-

(١) يجب على المنهج أن يركز على الطرق الصحيحة ، والأنشطة التى يتبعها، ويقوم بها التلاميذ لإشباع حاجاتهم بحيث يؤدى ذلك إلى تكوين عادات واتجاهات إيجابية، فالحاجة إلى الطعام مثلا، يمكن استغلالها فى توجيه التلميذ إلى اكتساب مجموعة من العادات والاتجاهات الإيجابية المتعلقة بها، مثل بعض الآداب الإسلامية للجلوس إلى المائدة، وكيفية تناول أدوات الأكل، ومضغ الطعام جيدا، وما الى ذلك من اتجاهات إيجابية مرغوب فيها .

(٢) ينبغى أن يشتمل المنهج على أنشطة وأساليب تؤدى إلى إشباع حاجات التلاميذ وتدعم لديهم بعض القيم

فمثلا فى إشباع الحاجة إلى التقدير نجد أنها — تتطلب التعبير .. وفيه يتبادل التلاميذ الآراء، ولعل فى ذلك فرصة لتدريبهم على بعض القيم مثل احترام الرأى الآخر، وعدم مقاطعة شخص أثناء كلامه، وما إلى ذلك .

(٣) يؤدى إشباع الحاجات غالبا إلى إتاحة الفرص أمام التلاميذ للقيام بأنشطة جماعية متنوعة .

.. وفى ضوء ما تقدم يتبين أن المناهج ينبغى أن تعمل على تقديم المعلومات إلى التلاميذ عندما يشعرون بحاجاتهم إليها، أو عندما تكون لديهم القدرة على استيعابها .

(٣) مدى ارتباط المنهج بميول التلاميذ :

.. قد يؤدى التركيز الشديد على ميول التلاميذ إلى إهمال المجتمع ومتطلباته، كما أن ميول التلاميذ قد تدور حول موضوعات ليست لها قيمة تربوية كبيرة، ومن ناحية أخرى فإن إهمال ميول التلاميذ يعوق المنهج الدراسى عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ولذلك ينبغى أن يكون ارتباط المنهج بميول التلاميذ بلا إفراط أو تفريط .

•• وتوجد أساليب عديدة يمكن أن تساهم فى تنمية ميول التلاميذ واهتماماتهم الحقيقية والمرغوب فيها ومن هذه الأساليب :-

(١) يزود التلاميذ بمعرفة حول مصادر وإمكانات التعلم بالبيئة المحلية.

(٢) يجب أن يهتم بالتباحث مع بعض التلاميذ حول اهتماماتهم وميولهم.

(٣) يجب أن يهتم بالتباحث مع بعض أولياء الأمور والمعلمين الآخرين فى شأن سلوك التلاميذ، وما يوجد بينهم من علاقات.

(٤) يجب البحث عن حوافز متنوعة، لتثير ما لدى التلاميذ من ميول واهتمامات.

(٥) أن يلاحظ أداء التلاميذ فى مواقف وفرص عديدة داخل حجرة الدراسة وخارجها، ما أمكن ذلك.

•• ويكاد يتحدد دور المنهج نحو ميول التلاميذ فيما يأتى :-

(١) يجب أن تكون الخبرات التى يحتويها المنهج الدراسى مؤدية إلى إشباع ميول التلاميذ، وتوليد ميول جديدة فى اتجاهات مختلفة فمثلا الميل نحو الرحلات يمكنه أن يؤدى إلى ميل جديد نحو التصوير أو تحميض الصور.

(٢) يجب أن تكون الخبرات التى يحتويها المنهج الدراسى تسمح بإتاحة فرص حقيقية لحل ما يشعر به المتعلم من بعض المشكلات الفردية أو الاجتماعية التى يشعر بها.

(٣) يجب استغلال ميول التلاميذ فى تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات الايجابية .

(٤) يجب أن يشتمل المنهج الدراسى على أنشطة يتبين منها مدى الارتباط بين ميول التلاميذ بحاجاتهم من ناحية وبقدراتهم واستعداداتهم من ناحية أخرى ، فمثلا الميل إلى النطق بلغة عربية فصحى إن لم يصحبه قدرة واستعداد لتعلم اللغة العربية، فإن التلميذ لن يحقق النجاح فى مجال تعلم اللغة العربية، وما أشبه ذلك بفرد ما يميل إلى " الملاكمة " ويجب أن يزاولها ، ويود أن يصبح ملاكماً، ولكنه ليست لديه القدرات والاستعدادات اللازمة لذلك ، فجسمه نحيف جداً ويعانى من الضعف العام ، وبعض الأمراض ومن ثم فإنه لن يحقق النجاح فى هذا المجال على سبيل المثال .

(٤) مدى ارتباط المنهج بقدرات التلاميذ واستعداداتهم :

القدرة هى كل ما يستطيع الفرد أداءه فى اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية نتيجة تدريب أو بدون تدريب، وذلك مثل القدرة على قيادة سيارة أو تذكر قصيدة من الشعر .

.. أما الاستعداد فهو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم فى سرعة وسهولة، وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة فى أحد

المجالات إذا ما توافر له التدريب اللازم •

•• ويكاد يتحدد دور المنهج نحو القدرات والاستعدادات فيما يأتى :

(١) يجب أن تعمل التدريبات التى يحتويها المنهج الدراسى على تنمية بعض القدرات العقلية لدى التلاميذ مثل القدرة على الفهم، والقدرة على الربط، والقدرة على التحليل، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على التعبير •

(٢) يجب أن تكون التدريبات التى يحتويها المنهج الدراسى منوعة بين التدريبات العامة والتدريبات الخاصة لمن هم فى حاجة إلى ذلك •

(٣) يجب أن تكون التدريبات متكاملة فى المنهج الدراسى من حيث الربط بين ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم •

(٥) مدى ارتباط المنهج باتجاهات التلاميذ :

•• يقصد بالاتجاه attitude محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذى صبغة اجتماعية، وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع، أو معارضته له •

•• ويختلف مفهوم الاتجاه عن مفهوم كل من الرأى، والمعتقد، والقيمة •

.. فالرأى هو التعبير اللفظى عن الاتجاه والمعتقد والقيمة ،
والمعتقد هو علاقة بين فئتين معرفيتين فعندما نقول مثلا الأسد
خطر ، نربط بين فئة معرفية هى " الأسد " وفئة معرفية أخرى
هى الخطورة .

.. أما القيمة فتعبر عن علاقة بين فئة معرفية معينة ، ومشاعرنا
نحو تلك الفئة المعرفية ، فمثلا " الكذب مكروه " نربط بين فئة معرفية ،
هى الكذب وبين مشاعرنا نحو تلك الفئة أى " الكره " والقيمة قد تكون
موجبة مثل " الصدق محبوب " وقد تكون سالبة مثل " الكذب مكروه " .

.. وتشترك القيم والاتجاهات فى أنهما تحددان السلوك المتوقع
أو المقبول ، وأن لهما القدرة على دفع السلوك وتحريكه ، إلا أن الفارق
بين كل منهما يكمن فى أن الفرد لديه اتجاهات أكثر مما لديه من قيم ، فمثلا
القيمة الخاصة بالتعليم تنتظم حولها اتجاهات نحو نوع التعليم وكمه
وكيفه ونحو القائمين به وغير ذلك .

.. وتكتسب الاتجاهات من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية وما يتعرض
له الفرد من مثيرات وتدريبات وخبرات إلا أنه توجد عمليات
أساسية تساهم فى اكتساب الاتجاهات هى التقليد والتوحد* والترابط
والتدعيم .

---

* التوحد هو العملية اللاشعورية التى يترابط فيها الشخص وجدانيا
وانفعاليا بشخص اخر فيتحلى ببعض صفاته .

دور المنهج فى تكوين الاتجاهات :

.. يمكن للمنهج أن يساهم فى تكوين اتجاهات إيجابية، إذا ما توافرت الشروط الأساسية الآتية :-

(١) تكامل الخبرة :

.. لا بد أن تتكامل الخبرات حول موضوع الاتجاه، فلكى يتكون اتجاه نحو التعليم مثلا، لا بد أن تتكامل الخبرات عن أنواع المدارس، وكم المواد الدراسية، وعدد سنوات الدراسة، ومدى الاتصال بين مراحل التعليم، وما إلى ذلك .

(٢) تكرار الخبرة بطرق مختلفة :

.. لأن فى تكرار الخبرة مزيدا من إيضاح جوانبها، أى زيادة فى معرفة التلميذ بها، وبالتالى زيادة فى الجانب المعرفى من الاتجاه، كما إن فى تكرار الخبرة زيادة للألفة بها، فلا تصبح غريبة عنه، وبالتالى تعديل فى الجانب الوجدانى من الاتجاه، كما إن فى تكرار الخبرة دفعاً للتلميذ للتصرف إزاءها، وهذا يؤثر فى الجانب السلوكى من الاتجاه .

(٣) الشدة الانفعالية للخبرة :

.. يجب أن يتضمن المنهج نوعا من الأنشطة التى تعمل على إثارة انفعالات صاحبة ومناسبة للخبرة التربوية .

(٤) تمايز الخبرة :

.. بمعنى أن تكون الخبرة التربوية محددة الأبعاد، حيث ترتبط بمثيلاتها من الخبرات سواء أكانت قديمة أم جديدة .

(٥) انتقال الخبرة :

.. ويقصد بذلك أن يتضمن المنهج أنشطة، تساعد على اكساب التلاميذ الاتجاهات الايجابية باستخدام أسلوب أو أكثر مما يأتي :-

- التقليد .
- التوحد .
- الترابط .
- التدعيم .

.. ويمكن تطبيق الشروط السابقة على موقف تعليمي مدرسي، على النحو الآتي :-

إذا كان المطلوب تكوين اتجاه نحو التصنيع مثلاً فلا بد أن تتكامل خبرات التلاميذ عن التصنيع فيعرفون وضع البلاد الاقتصادي ، ودور الصناعة في تطور الاقتصاد، وأنواع المصانع الموجودة ، والمشروعات الصناعية مثل هذا يساعد على تكامل خبرة التلاميذ عن التصنيع (تكامل الخبرة) .

.. ويمكن أن يقوم التلاميذ ببعض الزيارات الميدانية لبعض المصانع المختلفة ويطلب منهم كتابة تقارير عن هذه الزيارات ودور المصانع التى زاروها فى الاقتصاد القومى . (تكرار الخبرة بصور مختلفة) .

.. ويمكن أن ترتبط هذه الخبرات سواء فى الفصل أو فى المكتبة أو فى المصانع بانفعالات محببه مثل التشجيع وبعض المكافآت المادية ، أو المعنوية فإن هذا يساعد على ارتباط الخبرة بالانفعال السار (الشدة الانفعالية للخبرة)

.. وإذا ما قارن بعض المتعلمين بين دور التصنيع فى الاقتصاد ودور الزراعة والسياحة ساعد ذلك على تمايز هذه الخبرات ،وترابط خبرات التلاميذ عن التصنيع (تمايز الخبرة) .

.. ولا شك ان تبادل المعلومات بين التلاميذ يساعد على انتقال الخبرة بينهم مما يكون له اثره فى تكوين الاتجاه نحو التصنيع .

(٦) مدى مراعاة المنهج للفروق الفردية بين التلاميذ :

.. اثبتت بعض الدراسات وجود فروق فردية بين التلاميذ، وهذه الفروق ترجع إلى عوامل وراثية أو إلى عوامل بيئية أو إلى عوامل متداخلة ترجع إلى الوراثة والبيئة معا ، فضلا عما تشكله زيادة عدد التلاميذ

فى الفصل الواحد من مشكلات، ساهمت فيها الفروق الفردية التى بين التلاميذ .

.. والمنهج الدراسى له دور فى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ يكاد يتلخص فيما يأتى :-

(١) توفير الخبرات التربوية المتنوعة والمتدرجة فى صورة مجموعات من المقررات يختار منها التلميذ ما يناسب قدراته وميوله .

(٢) التنوع فى عرض المعلومات وذكر الأمثلة .

(٣) توفير كتيبات هادفة .

(٤) التنوع فى طرق التقويم .

.. وفى ضوء ما تقدم يتبين أنّ المنهج الدراسى ينبغى أنّ يراعى أساسا مهما من أسس بنائه وهو الخصائص النفسية للتلاميذ، وذلك عن طريق مراعاته للخصائص العامة التى تميز نموهم فى فترة محددة، وعن طريق مراعاته لميولهم، وحاجاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، واتجاهاتهم، وما بينهم من فروق فردية .

ثانيا : الأساس الاجتماعي (١) :

•• ويقصد بمدى ارتباط المنهج بالمجتمع ومشكلاته ومبادئه وقيمه ؛ وذلك لأن تخطيط التعليم لم يعد عملا مكتبيا، ينفرد به فرد أو أكثر وإنما هو عمل أصبح ينطوى على فكر عميق، وعمل تعاونى، مستند إلى أسس علمية ؛ تقوم على تحديد واضح لأهداف المجتمع وحاجاته، وتطلعاته وحاجات الفرد، ودراسات واقعية للواقع بأبعاده وإمكاناته، وتوفير الطاقات البشرية اللازمة لتنفيذ خطط التنمية الإقتصادية والاجتماعية باعتبار أن التعليم أداة إنتاج، جوهرها تطوير الفرد والمجتمع، وليس أداة لتراكمات الثقافة العامة/التى تكاد تكون معزولة عن الواقع الحى للمجتمع .

•• ويمكن تقسيم أى مجتمع إلى :

(أ) المصادر الطبيعية :

ويقصد بها الماديات البيئية و هى من خلق الله سبحانه وتعالى ولا دخل للإنسان فى تكوينها وإنشائها، مثل الصحارى والجبال والمحيطات ؛ وما إلى ذلك .

---

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته ، مرجع سابق ص ص ٤٩ — ٦٦ .
، حلمى أحمد الوكيل وحسين بشير محمود : الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، مرجع سابق ص ص ٣٣ — ٤٣

(ب) الثقافة : سوف نتناولها بشيء من التفصيل في مناقشة الاساس الثقافي .

.. ويمكن أن يؤدى المنهج دوره تجاه المجتمع عن طريق ما يأتى :-

(١) أن يحتوى المنهج الدراسى على أنشطة تتضمن أهم المقومات الاجتماعية للمجتمع ويحولها إلى واقع عملى يمارسه التلاميذ بما يتفق وما تقتضيه الحياة في هذا المجتمع ؛ وذلك لأن المنهج الدراسى وسيلة لتشكيل الفرد على النحو المرغوب فيه .

(٢) أن يكون المنهج ديناميا بمعنى أن ما يشتمل عليه من خبرات تكون قابلة للمراجعة والتطور فى ضوء ما يستجد من مواقف وأحداث ومشكلات اجتماعية ، ولذلك اتخذت بعض الدول خطوات إيجابية لا تسمح باستخدام المناهج الدراسية أكثر من ثلاث سنوات على أن تراجع فى ضوء ما يستجد من مشكلات وقضايا اجتماعية .

(٣) أن تحدد الاهداف الاجتماعية تحديدا إجرائيا متدرجا يسمح بتحقيقها بالممارسة والتدريب على مراحل من خلال منهج أو مجموعة من المناهج تشمل تطبيقات عملية للنظريات العلمية ، وخاصة فى مجالات الإنتاج مع مراعاة مستوى المواد الخام المتاحة .

(٤) أن تتنوع المناهج لتناسب البيئات المختلفة الموجودة فى المجتمع ، وليس بالضرورة أن يكون المنهج واحداً بالنسبة لجميع البيئات

ففى جمهورية مصر العربية مثلا يمكن تنوع المناهج جغرافيا، فيمكن تخصيص مناهج للمناطق الساحلية. مثل ساحل البحر الابيض المتوسط وساحل البحر الاحمر، وقناة السويس، ويمكن تخصيص مناهج للمناطق الزراعية، مثل شرق الدلتا، ووسطها، وغربها، والصعيد، ويمكن تخصيص مناهج للمناطق الصناعية، مثل القاهرة، وحلوان، والاسكندرية، وطنطا، والمحلة، والسويس، وأسوان، ويمكن تخصيص مناهج للمناطق الصحراوية، مثل سيناء، والصحراء الغربية .

.. وهكذا يمكن أن ينسحب ذلك على كافة البلاد الأخرى غير مصر .

(٥) أن يكون من بين أهداف المنهج تعريف التلاميذ بالمصادر الطبيعية والثروات الموجودة فى البيئة التى يعيشون فيها، وأن يعمل على تحقيق ذلك عن طريق المقررات الدراسية والزيارات الميدانية واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لذلك .

(٦) أن يهدف المنهج الدراسى إلى تعريف التلاميذ بالطرق والاساليب الحديثة لاستغلال الثروات الموجودة فى مجتمعهم .

(٧) أن يهدف المنهج إلى تعريف التلاميذ بطرق واساليب المحافظة على البيئة وأن تعمل الانشطة التى يتضمنها، على تحقيق ذلك .

ثالثا : الأساس الثقافي :

•• تعتبر الثقافة عنصرا أساسيا من العناصر المكونة للمجتمع، ويقصد بالثقافة إنتاج البشر في مكان ما عبر السنين •

•• وقد يكون هذا الإنتاج ماديا مثل [(١)] المنازل والحدائق والكبارى والمدارس والمستشفيات وما إلى ذلك •

•• وقد يكون هذا الانتاج لاماديا مثل اللغة والفلسفة والقوانين والنظريات والعادات والتقاليد وبعض القيم والمبادىء السائدة فى المجتمع•

•• ويمكن تقسيم الثقافة إلى : [(٢)]

(١) عموميات الثقافة :

•• وهى التى يشترك فيها كل افراد المجتمع مثل اللغة والعادات والتقاليد والاتجاهات الشائعة المرتبطة بالسلوك البشرى فى بعض المناسبات كالأفراح أو المآتم أو الاعياد •

---

(١) محمد عزت عبدالموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته مرجع سابق ص ٤٢.

(٢) حلمى احمد الوكيل وحسين بشير محمود : الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الاولى ، مرجع سابق ص٣٤ •

(٢) خصوصيات الثقافة :

وهى التى تخص فئة من فئات المجتمع مثل الاطباء او المهندسين أو المحامين أو المعلمين وما إلى ذلك من أصحاب المهن المختلفة .

وكل فئة لها ألفاظ يتداولونها، وأساليب واتجاهات تميزهم فى تعاملهم .

(٣) بدائل الثقافة :

وهى ما ينتج من تأثيرات المجتمعات المتقدمة على المجتمعات النامية ، فمثلا ما طرأ من تقدم علمى وتكنولوجى على بعض وسائل الاتصال مثل التليفونات أو السيارات فى بعض المجتمعات المتقدمة له دور فى تغيير بعض أساليب التعامل والتفكير لدى بعض المجتمعات النامية التى أفادت بنقلها من المجتمعات المتقدمة .

.. ولم يعد التأثير فى المجتمعات النامية موقوفا على مستحدثات العلم والتكنولوجيا فحسب بل قد امتد إلى نقل بعض العادات والاتجاهات الغربية ويعتبر هذا من بدائل الثقافة .

.. والثقافة فى تغير مستمر متأثر فى ذلك بعوامل منها : (١)

---

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته ، مرجع سابق ص ٤٦ .

(١) الطبيعة الجغرافية للمجتمع .

(٢) الاحداث التاريخية التى يتعرض لها المجتمع .

(٣) مدى النمو التكنولوجى .

. وينبغى أن يكون المنهج مرتبطا بثقافة المجتمع ويسهم فى تنميتها ، ولكى يقوم المنهج بدوره ينبغى مراعاة ما يأتى :—

(١) استخدام بعض الوسائل التعليمية لتساعد فى تكوين العادات والاتجاهات المنشودة مثل الأفلام التعليمية .

(٢) الاهتمام بالعادات والاتجاهات الايجابية والتصدى للعادات والاتجاهات السلبية ، وذلك من خلال المعلومات والأنشطة .

(٣) الاهتمام باجراء المسابقات الثقافية ومنح جوائز متعددة للفائزين .

(٤) تدريب التلاميذ على خطوات التفكير العلمى من خلال الأنشطة التى يحتويها المنهج الدراسى وهذه الخطوات هى :

(أ) برمجة النشاط الذى يحتويه المنهج فى صورة مشكلة ، ويدرب التلاميذ على أن يستشعروها ويحددوها فى صورة سؤال أو أكثر .

(ب) تكليف التلاميذ بجمع بعض المعلومات أو البيانات عن هذه المشكلة .

(جـ) تدريبهم على فرض حلول لحلها .

(د) تدريبهم على اختبار مترتبات الفروض المفروضة لحل المشكلة .

(هـ) تدريبهم على صياغة الحل الصحيح أو الحلول الصحيحة .

(٥) تدريب التلاميذ على بعض عمليات العلم الأساسية من خلال الأنشطة التى يحتويها المنهج الدراسى، ومن هذه العمليات ما يأتى :-

(أ) الملاحظة :

اذ يجب ان تكون الانشطة التى يحتويها المنهج الدراسى شاملة لتدريبات يتبين من خلالها الفرق بين الملاحظة العلمية وغيرها من الملاحظات .

.. كما يجب أن تكون الأنشطة مصاغة بأسلوب يلاحظ التلميذ من خلاله البعد عن التعميمات الجارفة، وتبين له الصياغة الحذرة وان الحقائق فى تغير مستمر لوجود ألفاظ مثل : قد - ربما - من المحتمل - غالبا - أغلب الظن - وما إلى ذلك من التعبيرات اللغوية .

.. كما يجب أن تكون الانشطة التى يحتويها المنهج الدراسى تعمل على تنمية اتجاه التلميذ ليفرق بين الاساطير أو الخرافات والحقائق العلمية .

(ب) التفسير :

•• ينبغي أن يشتمل المنهج الدراسي على تدريبات تنمي بعض المهارات العقلية ومنها التفسير، كأن يطلب من المتعلم أن يشرح جملة في ثلاث جمل أو اكثر من تعبيره الخاص مثلا، أو أن يضع تعريفا لمصطلح ما، أو يشرح ذلك المصطلح في جملة أو أكثر .

(جـ) الاستنتاج :

•• يجب أن تكون الانشطة التي يحتويها المنهج الدراسي متضمنة تدريبات تسمح بتدريب المتعلم على الاستنتاج، من خلال أدائه بعض السلوكيات في اللغة العربية على سبيل المثال يمكن أن ينمى الاستنتاج من خلال القيام ببعض التدريبات الآتية (1)

(أ) يحدد المتعلم الخطأ والصواب من مجموعة استنتاجات لفقرة ما .

(ب) يكمل استنتاجا مبنيا على فقرة ما .

---

(1) عبد الرحمن كامل عبد الرحمن : " مدى فعالية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة لطلاب الصف الاول الثانوي العام " رسالة ماجستير كلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة ١٩٨٤ ص ١٧٦ .

(جـ) يكتب جملة من تعبيره كاستنتاج لفقرة ما •

(د) يختار استنتاجا مناسبا من بعض استنتاجات وضعها المعلم امام حقائق محددة احتوت عليها فقرة ما •

(هـ) يستنتج معنى كلمة من جملة معطاه له •

(و) يلخص جملة فى كلمة •

(ز) يلخص فقرة معينة فى جملة من تعبيره الخاص •

(ح) يلخص موضوع قراءة فى عدة جمل أو عبارات •

(ط) يوضح المقصود بمصطلح نحوى معين فى جمل من إنشائه •

(ى) يضبط أواخر الكلمات فى جملة معينة فى فقرة ما •

(ك) يكتب قاعدة نحوية يستنتجها من عدة جمل حددت فيها مواقع كلمات معينة، ومواصفاتها، وخصائصها •

(٦) تدريب التلاميذ على التفكير الناقد من خلال الأنشطة التى يحتويها المنهج الدراسى، ومن أبسط صورة بيان الميزات والعيوب المتعلقة بفكرة ما، يتضمنها الموقف التعليمى، أو بيان أوجه الائتلاف والاختلاف •

(٧) تعريف التلاميذ ببعض رجال الفكر العربى والثقافة العربية من خلال بعض الموضوعات التى يشملها المنهج الدراسى •

(٨) الاهتمام بتدريس اللغة العربية كأداة للاتصال بين الافراد واعتبارها أداة من الادوات لنقل الثقافة •

رابعا : الاساس الفلسفى : (١)

تشكل الأفكار السائدة فى مجتمع ما الإطار العام لفلسفته ، متمثلة فى مظاهر منها : المبادئ والقيم والاتجاهات والعادات والتقاليد والمشكلات .

وتعتبر فلسفة المجتمع أساسا من الاسس المهمة التى تبنى عليها المناهج الدراسية، وذلك لان المدرسة انبثقت من الإطار الاجتماعى، لضرورة شعر بها المجتمع، وآمن بها، ومن ثم أصبح عليها، وعلى غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، أن تعكس تلك الفلسفة، وتحولها إلى سلوكيات لدى الابناء .

.. وتشكل فلسفة المجتمع جانبا جوهريا من الثقافة لانها أداة لنقدها وتنميتها .

.. وليس المطلوب من المدرسة أن تقف عند مستوى بيان أبعاد الواقع الاجتماعى واعداد تلميذ قادر على مجرد سرد حقوق وواجبات المواطن فى مجتمع اشتراكى أو ديمقراطى، أو ذكر بعض فقرات من الميثاق الوطنى أو ورقة اكتوبر، وانما المطلوب هو فرد قادر على تمثل كل ما تحتويه تلك

---

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته ، مرجع سابق ، ص ٢٢ — ٣٠

الوثائق، بحيث يكون هذا جزءا جوهريا، ونمطا عاما فى سلوكه ، وشخصيته .

.. وفيما يلى عرض موجز لما ينبغى أن يكون عليه المنهج الدراسى ليتناول بعض جوانب فلسفة المجتمع .

(١) احترام العمل وتقديره :

.. نظرا لان من أظهر الفروق بين الدول المتقدمة والدول النامية الفرق فى كفاح البشر فى مجالات الانتاج فان العمل مهما كان مجاله ، ونوعه له إسهامه فى تطوير المجتمع طالما إنه لا يتعارض مع الشرف ، ومصالح الدولة .

.. ومن ثم فان المنهج الدراسى يجب أن يهدف ضمن ما يهدف إليه إلى إعداد نوعية معينة من المواطنين ، ويتطلب هذا ترجمة هذا المفهوم إلى خبرة متكاملة تتضمن المعلومات والمهارات والاتجاهات التى يمكن أن تدعم هذا المفهوم .

فمثلا : فى الجانب المعرفى يجب ان يعرف المتعلم ما يأتى :-

(١) ان العمل - مهما كان مجاله ونوعه له اسهامه فى تطوير المجتمع طالما انه لا يتعارض مع الشرف ومصالح الدولة .

(٢) إن تحديد مكانة الشخص فى المجتمع تقدر بجهده المبذول فى العمل والإنتاج .

(٣) ان التكامل ضرورى بين العلم النظرى والتطبيقى .
(٤) وجوب ارتباط العمل بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

.. وفى الجانب المهارى :

يجب أن يتضمن المنهج أنشطة تسهم فى تعليم مهارات تتعلق بمفهوم العمل مثل :ـ
الفك والتركيب ، والصيانة المتعلقة بخامات ومعدات بعض المهن المتنوعة .

.. وفى الجانب الوجدانى :

يجب أن يتضمن المنهج الدراسى أنشطة تنمى لدى التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو العمل مثل :
- احترام المال العام والمحافظة عليه دون رقابة مفروضة من الخارج .
- احترام العمل والعمال فى مختلف المجالات .
- الاستغلال المثمر للوقت .

(٢) احترام شخصية الفرد :

ينبغى أن يكون مبدأ احترام شخصية الفرد ليس مجرد شعار يرفع . وإنما ينبغى أن توجد مجموعة من الخطوات والإجراءات التى تتبع لتحقيق ذلك فى مجال المناهج الدراسية .

.. ويمكن إيجاز دور المنهج نحو احترام شخصية الفرد فيما يأتي :

(أ) يجب أن يشتمل المنهج الدراسي على مجموعة من المقررات المختلفة، لكي يختار التلاميذ منها ما يتناسب وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم العقلية بصفة عامة، على أن يكون ذلك الاختيار مصحوبا بالتوجيه والارشاد من قبل القائمين على تنفيذ المنهج الدراسي .

(ب) يجب ان يشتمل المنهج الدراسي على أنشطة تتيح للتلاميذ فرصا متعددة للتعبير عن آرائهم بمختلف الاساليب، سواء أكان ذلك لفظيا أو فنيا مع الاهتمام بأنواع التعبير الابداعي والوظيفي .

(جـ) يجب أن يشتمل المنهج الدراسي على أنشطة متنوعة تسهم في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ (سبق توضيح هذا الجانب في مناقشة الاساس الثقافي في بناء المنهج الدراسي) .

(د) يجب تعريف التلاميذ بأهم المشكلات الاجتماعية وأبعادها الحقيقية وأسبابها والآثار السيئة التي قد تعود على المجتمع من عدم محاولة حلها .

(٣) التعاون :

.. من المعروف أن الفرد وحده لا يستطيع أن يؤدي عملا متكاملا مفيدا للمجتمع كما تستطيع ان تعمله الجماعة، ومن ثم تظهر أهمية التعاون كمبدأ يجب أن يراعيه المنهج الدراسي، ليساعد المتعلم على أن ينمو بطريقة سليمة ، تتفق والأهداف التربوية المنشودة .

.. ويمكن للمنهج أن يراعى هذا المبدأ عن طريق ما يأتى :

(١) أن يحتوى المنهج الدراسى على أنشطة تنمى لدى التلاميذ إدراك وفهم أهمية التعاون والتخلص من الأنانية، والذاتية، والتعصب .

(٢) أن يحتوى المنهج الدراسى على أنشطة مبرمجة فى صورة مشكلات مهيأة لتدريب التلاميذ على ما يأتى :-

(أ) تحديد الأهداف المراد تحقيقها .

(ب) وضع الخطط والبرامج التى تساهم فى تحقيق هذه الأهداف .

(جـ) وضع وتصميم الوسائل والانشطة التى تساهم فى تنفيذ الخطط والبرامج .

(د) تقويم النتائج والاستفادة من ذلك فى تعديل الأهداف والخطط والوسائل اذا دعت الضرورة إلى ذلك .

(٣) أن يحتوي المنهج الدراسى على أنشطة،تتيح فرصا عديدة للتلاميذ لممارسة التعاون،مثل الاشتراك فى الرحلات العلمية،أو الجمعيات العلمية،أو الأندية المختلفة .

خامسا: الأساس السياسي
في بناء المنهج الدراسي

تعرف الجماعة بأنها تلك التي يقول أفرادها إنهم ينتمون إلى أصل واحد، ويملكون تاريخا وثقافة موحدتين، وينزعون إلى التعاون فيما بينهم على نحو يميزهم عن الآخرين، وهم يعتقدون أنهم مقياس الحق والعدل، ويبدو أن هذه الفكرة كان لها دورها في انتشار النزاعات الفكرية والسياسية، سواء على مستوى النظرية أو على مستوى التطبيق. فمثلا كان من أبرز الفروق بين القومية والعنصرية أن القومية تُبْنَى على أساس التمايز الثقافي، أما العنصرية فَتُبْنَى على أساس التمايز العرقي.

وكان من أظهر الفروق بين القومية والفاشية أن القومية تسعى إلى تحقيق حرية المواطن، ووحدة الأرض وبلورة الشخصية التاريخية للأمة، والفاشية بالمقابل لا تقيم وزنا لحرية المواطن، بل تعتبره مفهوما برجوازيا، وهي لا تسعى إلى توحيد أرض الوطن إلا لكي تتخذها قاعدة للفتح والتوسع على حساب الآخرين، والفاشية لا تنظر إلى التاريخ كذاكرة الأمة الواعية، وإنما كمستودع يختزن فيه الأمثلة التي تؤكد انتصار القوى على الضعيف، والقوى الماكيافيلية على النضال الشريف، والعدوانية الفكرية على العقلانية والاعتدال.

وكان من أبرز الفروق بين الحركات القومية والحركات النازية أن الفكرة القومية تنظر إلى المجتمع الإنساني [illegible] مقسما إلى قوميات متعددة، لكل منها شخصيتها المتميزة، والتميز هنا لا يعني التفوق أو أرجحية عنصر على غيره الأمة في ذلك، بينما تنظر النازية للعالم مقسما إلى أجناس تنتظمها علاقات عنصرية، كما في [illegible] وتحليل الشخصية الجرمانية المتفوقة، ومن بعدها يأتي خصوم الألمان، ومن ثم الشعوب الاسكندنافية والانجلوسكسونية

وفى قاعدة الهرم الشعوب التى يجب أن تخدم الشعوب المتفوقة .

ومن ناحية أخرى فقد كان لمفهوم الجماعة مسار عملى فى سياسة بعض الدول ، ويمكننا أن نضرب لذلك مثلا فى يالطا " وهو مكان فى روسيا يطل على البحر الأسود أجتمع الرئيس الأمريكى " روزفلت " والزعيم السوفيتى " ستالين " ومعهما رئيس الوزراء البريطانى " تشرشل " واتفقوا وقتهما على تقسيم النفوذ فى عالم ما بعد الحرب العالمية الثانية .

وقد حصل الاتحاد السوفيتى على نفوذ كامل فى شرق أوربا، وحصلت الولايات المتحدة على نفوذ كامل فى غرب أوربا ، إلى درجة أن بعض الدول وجدت نفسها موزعة على الطرفين، طبقا لنسب مئوية ولعل أشهر مثال لذلك "يوجوسلافيا" حيث وقع الاتفاق على أن يكون النفوذ فيها للاتحاد السوفيتى بنسبة ٧٥٪ وللولايات المتحدة بنسبة ٢٥٪ واليونان كان اقتسام النفوذ فيها مناصفة ، ثم قسموا بعد ذلك ألمانيا المهزومة إلى غرب تتولاه الولايات المتحدة الأمريكية ، وشرق يتولاه الاتحاد السوفيتى مع عزم الاثنين معا على عدم السماح بعودة ألمانيا موحدة ، ثم قام حلف "الأطلنطى" درعا للغرب ، ثم حلف "وارسو" درعا للشرق ، وإذا كان هذا التشريح قد حدث داخل البيت الأوربى فما بالنا بمن هم خارج البيت تاريخيا وجغرافيا وحضارة .

لقد دفعت العلاقة بين العروبة والإسلام بعدد من المفكرين والقادة العرب إلى إعطاء الإسلام مكانة خاصة فى الهيكل العربى ومحاولة التأليف بين الولاء للجماعة الدينية وبين المشاعر القومية العربية بعد أن اتجهت الظنون إلى الإسلام بالاتهام ومحاولة خلق حالة من الركود ، وثارت بعض التساؤلات تبحث عن كنه تربية المسلم ، وتناسى المتسائلون، أو تغافلوا عما صنعه الإسلام على مدى عدة قرون

فى بعث أمة كانت مثالا للأمم فى عزتها وسياستها وحضارتها وحرصها على العدالة والأخلاق . وللأسف بعض المسلمين يتصارعون وينهش بعضهم بعضا ، ويذيق بعضهم بأس بعض ، وكأنه لا ماضى لهم يثير فيهم الهمة ، ولا عبرة لديهم بحاضر الأمم حولهم يبعث فيهم النخوة ،

مما جعل بعض البلاد العربية وفى مقدمتها مصر تؤكد للأمة العربية التى كادت تفترسها حملات التضليل أن مصر ما زالت على العهد ، تحمل رسالتها ، لا تخشى فى الحق لومة لائم ، لأن وجهتها الوحيدة هى المصالح العليا لأمتها العربية ، وذلك فى سياسة تكاد تكون واضحة المعالم ويجب أن تتفق جاهدين فى مجال المناهج للعمل على تأكيدها لبناء كيان المتعلم المصرى سياسيا ، فى ضوء محاور متعددة يجب أن تكون مبثوثة فى المناهج الدراسية بطرق مباشرة ، أو غير مباشرة ، ولعل أهم هذه المحاور السياسية ما يأتى :

١ ـ المسالمة :

أ ـ المصرى لا يبدأ بالعداء غالبا فإن الله لا يحب المعتدين ، ويحرص على المسالمة مع الذين يسالمونه ، ولا يتآمرون ضده ، أو يعاونون أعداءه عليه ، قال تعالى " فإن اعتزلوكم فلم يقاتلوكم وألقوا إليكم السَّلَمَ فما جعل الله لكم عليهم سبيلا " (١) وليس ذلك فحسب بل ويحسن إلى هؤلاء المسالمين ، ويبرهم ويساعدهم عند حاجتهم ، قال تعالى " لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم فى الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم

(١) سورة النساء : من الآية ٩٠

وتقسطوا إليهم إن الله يحب المقسطين * إنما ينهاكم الله عن الذين قاتلوكم في الدين وأخرجوكم من ديارکم وظاهروا على إخراجكم أن تولوهم ، ومن يتولهم فأولئك هم الظالمون " (١) فسلوك المصرى من هذه الناحية هو السلوك الطبيعى الذى تقره العقول والقوانين الدولية ، أرشده إليه القرآن ، وعلمه إياه منذ أربعة عشر قرنا ، والمجتمع آنذاك تسوده قوانين الغابة ، حيث كانت القوة هى التى تسوده ، وتحكم بلا أخلاق ، ولا عدالة .

٢ـ الاعتدال في الدين :

فالمصرى (*) لا يجعل اختلافه عن غيره في الدين سببا في الإساءة إليه ، أو الاعتداء عليه ، وظلمه ، بل لا يكرهه على تغيير دينه ، ولا يعاديه ، أو يظلمه ، بل يبنى المصرى علاقته مع غيره على ما يبده منه نحوه من سلم أو اعتداء ، فإذا سالمه سالمه ، وإن اعتدى عليه أو على دينه رد اعتداءه ، فهذا حق طبيعى ، لا ينكره إلا خادع أو مخدوع .

ولهذا يتحاشى المصرى أن يظلم غيره ، فالمصرى المسلم مثلا يتحاشى أن يظلم مسيحيا أو يهوديا أو أى أنسان لمجرد أنه على غير دينه ، بل يحرص الحرص كله على أن يعدل معه ويعطيه حقه كاملا ، ولو من خصمه المسلم ، وقد نزلت آيات من سورة النساء (من ١٠٥ إلى ١١٣) ؛ لتنصف

---

(١) سورة الممتحنة : الآيتان ٨ ، ٩ .

(*) حينما ترد كلمة المصرى في هذا الكتاب فالمقصود : أغلب المصريين .

اليهودى ، وتبرئه بعد ما تجمع على إدانته الشهود المتعصبون ضده ، حتى كاد الرسول صلى الله عليه وسلم يحكم عليه ، فنزلت الآيات لتحول دون الحكم عليه وتبرئه ، وتدل على الجانى — وهو مسلم — وتوبخه ، وتوبخ من تعصبوا له ، وتقول للرسول صلى الله عليه وسلم (ولولا فضل الله عليك ورحمته لهمت طائفة منهم أن يضلوك ، وما يضلون إلا أنفسهم ، وما يضرونك من شىء) .

وهذا على نحو ما ورد فى قوله تعالى فى سورة النساء " إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله ولا تكن للخائنين خصيما ، واستغفر الله إن الله كان غفورا رحيما ، ولا تجادل عن الذين يختانون أنفسهم ، إن الله لا يحب من كان خوانا أثيما ، يستخفون من الناس ولا يستخفون من الله وهو معهم إذ يبيتون ما لا يرضى من القول ، وكان الله بما يعملون محيطا ، ها أنتم هؤلاء جادلتم عنهم فى الحياة الدنيا فمن يجادل الله عنهم يوم القيامة أم من يكون عليهم وكيلا ، ومن يعمل سوءا أو يظلم نفسه ثم يستغفر الله يجد الله غفورا رحيما ، ومن يكسب إثما فإنما يكسبه على نفسه وكان الله عليما حكيما ، ومن يكسب خطيئة أو إثما ثم يرم به بريئا فقد احتمل بهتانا وإثما مبينا ، ولولا فضل الله عليك ورحمته لهمت طائفة منهم أن يضلوك وما يضلون إلا أنفسهم وما يضرونك من شىء وأنزل الله عليك الكتاب والحكمة وعلمك ما لم تكن تعلم وكان فضل الله عليك عظيما ".(1)

(1) سورة النساء : الآيات من ١٠٥ : ١١٣

وهذا الموقف يعلم المؤمنين كيف يعاملون الناس ممن ليسوا على دينهم وكيف يسوونهم بالمسلمين ، ويوفرون لهم حقوقهم كاملة ، ولا سيما وأمامهم قول الرسول صلى الله عليه وسلم ، وتحذيره فيما معناه " من ظلم معاهدا أو ذميا فأنا خصيمه يوم القيامة ومن كنت خصيمه خصمته " ، ومعنى خصمته : أي غالبته .

كما وجد عمر بن الخطاب رضي الله عنه رجلا يدور على الناس ويسألهم فتعرض له وكان يكره مثل هذا السلوك ويحب أن يقبل الناس على العمل والكسب ، تنفيذا لأوامر الله ورسوله صلى الله عليه وسلم ، فقال له الرجل : لقد كبرت سني ، وأنا أسأل الناس المؤونة والجزية ، وكان يهوديا ، فأسرع الخليفة يطمئنه ويقول له : ما أنصفناك إن أكلنا شبيبتك ثم نتركك عند الهرم ، وأمر المسئول عن بيت المال أن يلغي عنه الجزية ويصرف له معونة عاجلة ، ثم قال له : انظر هذا وضرباءه ، فحط عنهم جزيتهم ، وأجعل معيشتهم على بيت مال المسلمين ، وفعل مثل هذا مع راهب نصراني ، لا يستطيع الكسب .

٣ـ الحق والعدل :

فالمصري يتحرى الحق والعدل فيما يقول أو يفعل قال تعالى :
" يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله ولو على أنفسكم أو الوالدين والأقربين إن يكن غنيا أو فقيرا فالله أولى بهما فلا تتبعوا الهوى

أن تعدلوا وإن تلووا أو تعرضوا فإن الله كان بما تعملون خبيرا "(١) .

ويقول الله تعالى في سورة المائدة :

" يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون "(٢) .

٤ـ الشورى :

يقول الله تعالى " فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين "(٣) .

بل توجد للشورى سورة كاملة في القرآن العظيم .

٥ـ عدم الاكتراث باللغو :

فالمصرى لا يعلق إلا على ما يستحق التعليق عليه ، فهو لا يشغل نفسه بالكلام فيما لا يفيد ، ولا يجدى ، يقول الله تعالى " وإذا سمعوا اللغو أعرضوا عنه وقالوا لنا أعمالنا ولكم أعمالكم ، سلام عليكم لا نبتغى الجاهلين "(٤) .

٦ـ الانتماء :

فالمصرى يحب مصر وقد تعلم هذا من حب رسول الله صلى الله عليه وسلم

---

(١) سورة النساء : الآية ١٣٥ . (٢) سورة المائدة : الآية ٨ .
(٣) سورة آل عمران : الآية ١٥٩ . (٤) سورة القصص : الآية ٥٥ .

لمكة ،فحينما خرج منها مهاجرا إلى المدينة ، نظر صلى الله عليه وسلم إلى مكة وقال ما معناه : والله يا مكة إنك لأحبُّ بلادِ الله إليّ ،ولولا أنى أُخْرِجْتُ منك ما خرجتُ .

ويؤمن المصرى بأن كل مواطن يحمل تاريخه الشخصى الكامل معه فى المواقف كافة ، إن لم يكن فى كل المواقف ولذلك فهو يحرص على مصريته ، ويعتز بها .

٧- الاستقرار :

يطمح أن يعيش فى سلام ، وسعادة ، واستقرار فى بيته ، فهو فى حرصه على طاعة ربه ، والتزام أمره ، لا يشده ذلك عن التمتع بدنياه ، وإقامة الأسرة التى توفر له الطمأنينة ، وتدخل على قلبه السرور والانشراح ، حتى يستريح نفسيا ، ويقبل على عمله ، ويتفرغ له ، ولذلك فهو يدعو الله أن يهيئ له ذلك " ربنا هب لنا من أزواجنا وذرياتنا قرة أعين " ؛

فيعيش قرير العين بين زوجة صالحة ، وأولاد نجباء صالحين يرجو ذلك ويعمل له ، ليطمئن بيتا ، ويجيد عملا خارجها لأنه يؤمن أنه بمقدار قوة الأسرة وصلاحها تكون قوة المجتمع ، فهو حين يسأل الله السعادة والاستقرار فى بيته إنما يهدف مع طمأنينته إلى خدمة مجتمعه .

٨ - التحضر :

يحاول المصرى أن يحافظ على التميز الثقافى ، وأن يصونه ، وأن يعمل على تنميته ، ولا يعتبر التعليم مباهاة بالتراث أو تباكيا على الماضى أو الوقوع فى أسر التقليد الأعمى ، وإنما يعتبره خبرات تربوية متكاملة تستهدف فى تكوين شخصية متميزة تتسم بالأصالة والمعاصرة ، قادرة على الابتكار ، واستخدام الأسلوب العلمى فى التمييز بين الغث والثمين ، وفى تحقيق الأفكار ومراجعتها ، وفى إدراك الكليات والمفاهيم ، وفى رصد الظواهر التى تحيط به ، والمشكلات التى تواجهه ، وتشخيصها ، وتحديد أساليب معالجتها ، إذ أن المستقبل يعتمد على تنمية الموارد البشرية أكثر مما يعتمد على تنمية الموارد الطبيعية .

تلك كانت بعض الملامح الأساسية فى سياسية المصرى ، ويبدو لنا فى ضوئها ، أنه لم تظهر عليها بثور التبعية لهؤلاء أو لهؤلاء ، بل هى بعض الملامح السياسية للشخصية المصرية ، المتميزة ، يجب أن نبثها فى مناهجنا الدراسية بطرق مباشرة أو غير مباشرة بما يتناسب وخصائص المتعلمين ،

وإذا كان الشخص ذو الانتماء والولاء لبلده يمكن أن يتصف بأنه من يتقبل ذاته ، ويتفهم المسئوليات تجاه الآخرين ، ويعتمد على نفسه ، ويتحرر من الشعور بالخوف والذنب ولديه القدرة على مواجهة الواقع ، فمن الأحرى بالمناهج الدراسية أن تحتوى على أنشطة تدعم الولاء والانتماء

للوطن من خلال ما يأتي(*):

أ — تقبل الفرد لذاته .

ب — تفهم المسئوليات تجاه الآخرين .

ج — تنمية الاعتماد على النفس .

د — التحرر من الشعور بالخوف والذنب .

هـ — القدرة على مواجهة الواقع .

وفيما يلي عرض موجز لذلك .

أ — تقبل الفرد لذاته :

قد نفعل أشياء في بعض المواقف المفاجئة لا نستطيع لها تفسيرا ، ونتحقق حينذاك من أننا لا نفهم أنفسنا كل الفهم .

ويقصد بتفهم الفرد لذاته معرفة مدى تمازج كل السمات التي جعلت منه فردا متميزا عن غيره ، وليس معنى ذلك تعرف نواحي القوة ، ونواحي الضعف فقط بل طلب المعونة من العاملين مع الفرد في سعيه لتحقيق أهداف حياته .

ويتوقف الأمن الشخصي للفرد على مدى يقظته، ومعرفته بإمكاناته الشخصية ، ورضاه عنها .

ويمكن أن يتحقق تقبل الفرد لذاته من خلال ما يأتي :

ا — مدى قدرة الفرد على الملاءمة بين ما هو عليه ، وبين ما يتمنى أن يكون

(*) مع مراعاة المحاور المذكورة في هذا الفصل ، ص ص : ٥٩ — ٦٥

عليه . وقد يتأتى هذا من خلال التعرف على أهم المشكلات التى يشعر بها الفرد ، ويواجهها .

٢ — محاولة التعرف على قيم التلميذ فى الحياة وتحديد علاقة هذه القيم بأهدافه، وقد يكون ذلك من خلال التعرف على رأيه فى بعض المشكلات الاجتماعية أو من خلال اختيار البرامج التعليمية وخطط التعليم والتدريب المهنى .

٣ — تنمية العلاقات المقبولة مع المدرسين والزملاء فى الفصل من خلال العمل فى جماعة ، فيتعلم من خلال خبرات الجماعة ما يتوقعه الآخرون منه ، كما يحاول الاقتناع بأنه جزء من الجماعة ويتعلم التعبير عن مشاعره تجاه الجماعة فى الأوقات والأماكن المناسبة وتعاون الاختبارات السوسيو مترية فى هذا المجال .

٤ — تقدير الآخرين للفرد .من خلال معاونة التلميذ على تحديد الأعمال التى يمكنه إجادة أدائها ، والتى يتوقع التقدير من وراء القيام بها ، أو من خلال تهيئة الفرص المناسبة لتعويد التلميذ الذى يميل إلى الاعتماد على غيره على الاستقلال ،

أو من خلال شرح المعلم للمهام التى كلف بها التلميذ بدلا من إظهار المعلم للعيوب فيما قام به التلميذ من عمل .

ب — تفهم المسئوليات تجاه الآخرين :

يبدو أن التمتع بالحياة واحترامها يقتضيان من معظم المواطنين تحمل مسئولية تطوير الوطن بغرض جعله مكاناً مفضلاً للعيش فيه ، فيجب عليهم أن يعاونوا فى تحديد المشكلات ، والقيام بدور إيجابى فى علاجها ، وعليهم ألا يخشوا التغيير ، كما عليهم ألا يتقبلوا كل جديد لكونه جديداً ، بل عليهم أن يفحصوا كل شىء بدقة ووعى ، ويناقشوه بفهم ونضج ، ثم يعبروا عن آرائهم باختيار حر .

ومن خلال تجارب الطفل فى المنزل والمدرسة والبيئة يتعلم خدمة الآخرين والمعيشة وفقاً للقواعد التى ترتضيها الجماعة ، ويسعى فى كل موقف جديد يجابهه متسائلاً عن مطالب الآخرين منه ويحاول فى أحيان أخرى أن يجرب اكتشاف ما يحتاجون إليه منه بطريقته الخاصة .

وجدير بالذكر أن الاستقلال عن الآخرين ، وتحمل المسئولية تجاه الآخرين يمكن ألا يتناقضا ، فيمكن القيام بأداء ما فى المصلحة الشخصية دون التغاضى عن المسئوليات تجاه الآخرين .

وينمو تفهم المسئولية تجاه الآخرين عند التلاميذ عن طريق اجتيازهم لخبرات من النوع الذى سنذكره ، والتى تحدد مجالات موضوعية من المسئولية :

١ — معاونة التلاميذ في دراسة القواعد والتعليمات المدرسية ومبررات إصدارها ، كما يمكن أن تحلل دلالة بعض القوانين والتشريعات الاجتماعية والسياسية المطبقة في الدولة والتي بدونها تختل جوانب مهمة من جوانب الحياة ، ولولا مثل هذه القوانين لعمت الفوضى والهمجية .

٢ — معاونة التلاميذ على اكتشاف فرص المشاركة في برامج النشاط المدرسي ، وتشجيع بعض التلاميذ على الاشتراك في المناقشات التي تدور في الفصل ، واختيار برامج النشاط الحر الملائم لهم .

٣ — توفير المجال للتلاميذ لمعاونة بعضهم بعضا في العمل المدرسي ، ويجب أن نفرق بين معاونة التلاميذ زملاءهم في العمل المدرسي وبين قيامهم به بأنفسهم بدلا من زملائهم .

٤ — تشجيع التلاميذ على اكتشاف كيفية تقديم المساعدة لمن يحتاج إليها .

ج — تنمية الاعتماد على النفس :

من المعروف أن الاطفال يميلون إلى محاولة تجربة كل جديد ، وأنهم يرغبون في أن يكونوا مستقلين ، وقد يتجاهل الكبار أحيانا رغبة الصغار في تحمل المسئوليات لأنه من الأسهل للكبير أن يتولى المسئولية بنفسه .

وقد يبدو صعبا أن يفهم الكبير أن الأطفال يتحملون المسئولية تدريجيا وأنهم لهذا يحتاجون للمعاونة والتشجيع في أداء الأعمال

الخاصة بهم .

ونحن نسعى في مجتمعنا اليوم إلى أن يتعلم الأطفال التفكير ، معتمدين على أنفسهم ، كما نريد أن نربي فيهم الشعور بالمسئولية تجاه إخوانهم ثم تجاه وطنهم .

ويمكن تعليم التلاميذ الاعتماد على النفس من خلال :

١ — تعليم التلاميذ تحمل مسئوليات بعض الأعمال ، كارتداء ملابسه بنفسه والمحافظة على نظافته الشخصية ، وأداء واجباته في مواعيدها .

٢ — إشراك التلاميذ في بعض عمليات التخطيط اللازمة للفصل مثل تزيين الفصل ، أو جمع معلومات عن مشكلة ما .

٣ — عرض بعض المشكلات على مجلس الطلاب .

٤ — مساعدة التلاميذ على استغلال المعلومات في تكوين بعض الأحكام والآراء المستقلة .

د — التحرر من الشعور بالخوف والقلق :

تمثل معظم المخاوف اتجاهات مكتسبة بالتعلم ، نتيجة أحيانا لتجربة أليمة أو مشاهدة لأفراد آخرين [illegible] ملاحظتها

قد يحدث الخوف للطفل عند سماعه الآخرين وهم يحكون تجاربهم المخيفة ، وقد تنمى المخاوف لديه إذا صادف موقفا حرجا يكون على غير استعداد لمجابهته .

ويمكن التحرر من الشعور بالذنب والخوف من خلال ما يأتى :

١ — تجنب تكليف التلميذ بالتحدث أمام زملائه دون أن يكون مستعدا لذلك مما قد ينتج عنه إحراجه وضيقه .

٢ — تجنب التقليل من شأن مجهودات الآخرين .

٣ — تجنب اقتصار المناقشة فى الفصل على اشتراك أكثر التلاميذ عدوانا .

٤ — تجنب وصف التجارب التى تستشعر الخوف مثل الحديث لتلاميذ المرحلة الابتدائية عن الظلام أو الثعابين أو الفيران أو ما إلى ذلك .

هـ — القـدرة على مواجهة الواقع :

ويقصد بذلك مدى قدرة التلميذ على التكيف مع الحياة وقد يتأتى هذا من خلال تعلم سبل التعرف على مشكلاته وأساليب علاجها ، كما يمكن أن يعرف كيفية اختيار أسلوب العلاج المناسب لكل منها ، والخطوات الإيجابية المناسبة للعلاج .

ويبدو من الصعب علينا أحيانا أن نفرق بين التفكير فى آمال المستقبل

وأحلام اليقظة بالنجاح والسعادة ،ولكن السوى فقط لا يخلط بين أحلام المستقبل وواقع حاضره ، عندما يكون قادرا على التمييز بين الحقيقة والخيال .

ويجب تقرير مدى استغراق التلميذ فى اللجوء إلى هذا الهروب، ومحاولة التعرف على أسباب وأوقات هروبه من مواجهة الواقع .

ويمكن معاونة التلميذ على مواجهة الواقع من خلال :

١ — إشراك التلميذ فى تجارب ومواقف تشعره بالرضا والنجاح .

٢ — تعلم التلميذ كيفية عدم النكوص إلى عالم أحلام اليقظة .

٣ — تدريب التلميذ على التمييز بين الحقيقة والخيال ،ومن الطبيعى أن يبالغ الطفل فى حكاياته،وقد يكون مرد ذلك إلى مشاهدته أو سماعه الكبار،وهم يبالغون فى كلامهم ،حبكا للقصة أو تزويقا للحديث مضحين ببعض الحقيقة ، ولكن جوهر المشكلة يكمن فى أن الكبير يعرف أنه يبالغ فى حين يخفق الطفل فى التفرقة بين حقيقة ما حدث ، وما كان يريده أن يحدث .

فالإنسان لكى يعيش حياة مثمرة يجب عليه أن يتفهم ذاته .

وبيئتـه،وأن يتفهـم نواحـى القـوة والضعف عـنده،ويكون قـادرا على
وصف حالـة بيئتـه،ومجتمعـه،وتحليلـها بدقـة ووعى،فإذا ما استطـاع
القيـام بهذا،فإن فى مقـدرتـه أن يقـرر مدى قبولـه نقاط ضعفـه،
أو العوامـل غير المرغـوبة فى بيئتـه ، أو يعتزم تطوير نفسه وبيئتـه .

الفصل الثالث

الأهداف التربوية

- المقصود بالهدف في ظل التربية المقصودة وغير المقصودة .
- مستويات الأهداف .
- مصادر اشتقاق الأهداف .
- المراحل التي تمر بها عملية صياغة الأهداف .
- أنواع الأهداف ومستوياتها .
  * البعد المعرفي .
  * البعد المهاري .
  * البعد الوجداني .

الفصل الثالث

الأهداف التربوية

يتكون المنهج من العناصر الآتية :

١ ـ الأهداف .

٢ ـ المحتوى .

٣ ـ طرق التدريس
والأنشطة .

٤ ـ الوسائل التعليمية .

٥ ـ التقويم .

وهذه العناصر متكاملة ، ومتداخلة نسبيا .

وفيما يلى عرض موجز لكل منها .

أولا الأهداف : الهدف هو وصف لتغير سلوكى يتوقع حدوثه فى شخصية التلميذ ، نتيجة لمروره بخبرة تعليمية ، وتفاعله مع موقف تدريسى .

وتعد الأهداف التربوية ضرورية لاختيار واختبار محتوى ما ينقل إلى المتعلمين وتحديد مدى ارتباطه بأيديولوجية تحقق أهداف المجتمع فى بناء الانسان وفق نظم ومعايير متفق عليها مسبقا .

وإذا كان للسلوك أهدافه الإيجابية ، فلنا أن نسلم أيضا بأن له أهدافه

التى قد تكون مدمرة للقيم الإنسانية مثل الحروب فقد تكون مخرجات لمنظومات تعليمية، ربما استهدفت الغزو والعدوانية .

والأهداف التربوية قد تكون أهدافا لتربية مقصودة أو أهدافا لتربية غير مقصودة .

وتستهدف التربية غير المقصودة تنشئة اجتماعية منشودة تسهم فيها كافة الأفراد فى المجتمع بطريقة غير مباشرة باستخدام وسائل متعددة دون التقيد بزمان أو مكان أو منهج دراسى معين، أو بمن يُعلِّم أو بالوسيلة التى عن طريقها تنتقل الأفكار، وبدون التقيد - غالبا - بحساب كم ونوع الأثر المتوقع من نوعية معينة من الأفراد .

وفى ضوء ما سبق يمكن تحديد أهم ميزات وعيوب التربية غير المقصودة .

من مميزات التربية غير المقصودة :

نظرا لأن التربية غير المقصودة لا تتقيد بزمان ومكان معينين فإنه يمكن إحداثها فى قطاعات عريضة من الأفراد . وهى فى كثير من الدول تكون بمثابة تربية مقصودة هادفة تحقق أهدافها بكافة الطرق والأساليب مستخدمة كافة الوسائل السمعية والبصرية بطرق مشوقة . ومن ثم من يفتقد التعليم أو اكتساب المعرفة بطريقة ما تمكنه من الحصول على المعارف والمعلومات أيا كان كمها ونوعها بطرق سهلة وميسورة فيمكن غرس بعض القيم والاتجاهات عن طريق وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة .

والتربية غير المقصودة ترتبط بكافة أنواع المعارف والمهارات والوجدانيات التي يكتسبها الفرد بطريقة غير رسمية أو أكاديمية ٠

وهى من الوسائل الفعالة التي تلجأ اليها معظم الدول في إحداث تغيير جذرى في شعوبها لأن هذا النوع من التربية واسع المدى سريع الانتشار، يتحمل بقدر من المعلومات المشوقة المؤثرة التي ترتبط مباشرة بأفراد المجتمع ٠

من عيوب التربية غير المقصودة :

— إنه لا يمكن حصرها أو حجبها عن قطاعات معينة من الأفراد فهى تجتاح المجتمعات، ويصعب حماية الصغار مما هو مقدم للكبار أو العكس، وأبسط مثال على ذلك، التليفزيون، فيمكن أن يؤثر أخلاقيا على الصغار، إن لم تفرض أنماط من الرقابة على ما يقدمه، فقد يكون من العوامل المساعدة على انتشار الجريمة بكافة أنواعها، وقد يحل الفساد محل الاخلاقيات، وقد يحدث عكس ذلك تماما بالارتقاء بمستوى ما يقدم ليراعى الفروق الفردية بقدر الإمكان، في ضوء بعض دراسات علمية متخصصة،

أما التربية المقصودة : فإنها تستهدف تنشئة اجتماعية منشودة، تقوم بها مؤسسات متخصصة في ضوء تحديد مسبق لمواقف تعليمية مؤطرة كما وكيفا، ويخضع ذلك لمعايير معينة، ونظم متعارف عليها في التقويم ٠

فهذا النوع من التربية يتطلب أسلوبا معقدا من الإجراءات والمتابعة للمتعلم وما يجب أن يتعلمه ، حيث يرتبط ذلك بالمتغيرات المختلفة : الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ، ويعتبر المتعلم عائدا ، محسوبا ومردودا .

ولعل من المبررات التي دفعت معظم المجتمعات للأخذ بالتربية المقصودة ما يأتي : —

أ — الانفجار المعرفي ، ورغبة الانسان في الإفادة من المعرفة التي تتزايد تزايدا هائلا كما ، ونوعا .

ب — حاجة الانسان للمحافظة على تراثه المعرفي والحضاري .

ج — تقدم أساليب المعاملات الانسانية في كافة المجالات نتيجة للثورة الصناعية ، مما يتطلب تنظيما معرفيا إنسانيا يسهم في دفع هذا التقدم .

د — حاجة الإنسان إلى تنمية العقلية الابتكارية التي تمكنه من اكتشاف آفاق ومواقف جديدة تبعث على التغيير المتطور .

وبصفة عامة يمكن بيان أهم مميزات وعيوب التربية المقصودة بإيجاز سماتها فيما يأتي :

١ — تبدأ التربية المقصودة بفترة تركز مدارك الوليد للعالم المحيط به باستخدام حواسه ، وان لم يكن ينطق ، وقد تواكب لحظة الميلاد .

٢ — ترتبط بزمان ومكان وتحديد مسبق لمواقف تعليمية مؤطرة كماً وكيفاً ، ويمكن تقويمها في ضوء معايير معينة .

٣ـ يتوقف مدى تقويمها على مدى علمية المعايير الموضوعة .

٤ـ لا تتسم التربية المقصودة بالتجانس أو ثبات أدوارها .

٥ـ تتغير بتغير الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

٦ـ قد تبدأ التربية من الشهر الأول للحمل حيث يبدأ الجنين في التكوين وتخضع الأم لنوع من الارشادات والتوجيهات والأنظمة وغير ذلك مما يؤثر بدوره على تنشئة الجنين حيث تكون الأم محور الرعاية النفسية والفسيولوجية والاجتماعية مما ينعكس أثره على تكوين الجنين .

٧ـ تهتم التربية المقصودة بتنظيم السلوك الإنساني وتطويره في إطار الواقع من خلال الدراسات الميدانية الجادة .

وفي ضوء ما تقدم يتبين لنا أن المفاهيم والأعمال لا معنى لها إذا لم تحدد عمليات تعرف الأولى ، وتختبر الثانية ، حتى تكون التربية غير مشوشة ، واضحة الأفكار والأهداف ، سواء أكانت أهدافا لتربية مقصودة أو لتربية غير مقصودة .

ولذلك يطالب واضعو المناهج بضرورة تحديد الأهداف تحديدا إجرائيا حتى يمكن اختيار الخبرات المناسبة لهذه الأهداف ، كما يمكن اختيار أنسب طرق التدريس وأنسب أساليب التقويم .

مستويات الأهداف :

يمكن تصنيف الأهداف في ثلاثة مستويات هي : —

١ ـ الغايات . Goals

٢ ـ الاغـــراض . Aims

٣ ـ الأهـــداف السلوكيـــة . Behavioural objectives

فالغايات: تمثل الأهداف العامـة للمجتمع أو أهداف التربية في المجتمـع .

والأغراض: تمثـل أهداف مرحلـة تعليميـة معينة من مراحل التعليـــــم المختلفة، وهي أقـل عموميـة من سابقتها .

والأهداف السلوكية : تمثل الأهداف الخاصـة لكل مادة دراسية ولكل درس من دروس المادة الدراسيـة ، وهي أهداف إجرائيـــة محـددة .

مصادر اشتـقاق الأهـــداف :

يجب أن تشتق الأهداف التربويـة في ضوء ما يأتي :

١ ـ الأسس النفسية للمتعلمين من حيث نموهم وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم، وما بينهم من فروق فرديـة . (*)

٢ ـ مشكـلات المجتمع ومبادئه وقيمه، وإمكاناتـه وتطلعاته ، وسياسته . (*)

٣ ـ طبيعـة المـادة الدراسيـة .

٤ ـ أسس ونظريات التعليـــــم .

(*) سبق بيان ذلك في ص ص : ٢٦ـ٤٣، ٥٢ـ٧٣ من هذا الكتاب .

المراحل التي تمر بها عملية صياغة الأهداف :

١ـ تحديد أهداف المجتمع بمحاولة التعرف على أهم مشكلاته ، ومبادئه ، وإمكاناته ، وتطلعاته في ضوء دراسات واقعية لواقعه . (الغايات)

٢ـ تحديد مدى مساهمة كل مرحلة من مراحل التعليم في محاولة تحقيق جانب أو أكثر من أهداف المجتمع التي سبق تحديدها ، بمعنى أنه في ضوء الأهداف العامة للتربية في المجتمع يجب أن تتم صياغة أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم ، فتتم صياغة أهداف للتعليم الابتدائي ، وأهداف للتعليم الإعدادي ، وأهداف للتعليم الثانوي العام ، وأهداف للتعليم الثانوي التجاري ، وأهداف للتعليم الثانوي الزراعي .... الخ (الأغراض) .

٣ـ تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية التي يتم تدريسها في المرحلة التعليمية ، وقد يتطلب هذا تحديد أهداف لكل مادة على مستوى المرحلة التعليمية ككل ثم تحديد أهداف للمادة الدراسية على مستوى كل صف دراسي . (الأغراض)

٤ـ تحديد أهداف سلوكية لكل موضوع من الموضوعات التي تتضمنها المادة في كل صف دراسي . (الأهداف السلوكية)

المعايير التي يجب أن تتوافر في صياغة الهدف السلوكي :

١- أن يكون الهدف واضحا محددا ، بحيث يكون الهدف ممكن التحقيق ، ويلاحظ أن الاتجاه السائد في معظم مدارسنا هو أن الأهداف التعليمية تأتي على قمة ما يعده المعلم من دروس كمجرد حلية أو زينة ، ومن ثم يمكن القول إنها انحرفت عن وظيفتها الأساسية ، ذلك أن المعلم غالبا ما يكتب جملا فضفاضة هيلامية أو زئبقية المعنى .

٢- أن يحتوى الهدف على فعل سلوكي ، يقوم به التلميذ ويمكن للمعلم ملاحظة التلميذ إثناء أدائه هذا الفعل .

٣- أن يحتوى الهدف على حد أدنى لأداء الفعل .

٤- يمكن قياس هذا الفعل وتحديد مدى تحققه ، أو مدى تعلم التلميذ ، وتعديل سلوكه .

٥- أن يذكر الهدف على أساس مستوى التلميذ ، وليس على أساس مستوى المدرس ، لأنّ التلميذ هو محور العملية التعليمية .

وفي ضوء ما سبق يتبين أن صياغة الهدف السلوكي تتخذ شكلا تركيبيا هو :

أن + فعل سلوكي + التلميذ + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء .

أنـــواع الأهـــداف، ومستوياتهـــا :

توجـد تصنفات متعددة للأهداف، وسوف نعرض تصنيفا للأهداف السلوكية في ضوء تصنيف بلـوم للأهداف، لشموله كما أنه أكثر هذه التصنيفات شيوعـــا في الاستخدام .

وقـد أصـدر بـلوم كتابـــه في عـام ١٩٥٤م عن تصنيف الأهداف السلوكية وعنوانـــه : Taxonomy of Educational Objectives

وقـد أوضح أن الأهداف يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أبعاد هي :

١ـ البعـد المعرفي . Cognitive Domain

٢ـ البعد المهـاري . Psychomotor Domain

٣ـ البعد الوجداني . Affective Domain

كما إنه لكـل بُعدٍ من الأبعاد السابقة مستويات وفيما يلي بيان ذلـك بإيجـاز .

أولا : البعـد المعرفـــي : Cognitive Domain

ويقصـد به الحقائق، والمصطلحـات، والمفاهيـم، والتعميمات .

١ـ الحقائـــــق : الحقيقـة هي أيـة خبرة أو تغير أو حدث أو واقعـة

تتصف بدرجة كبيرة نسبيا من الثبات،وتؤيدها أدلة كافية،يمكن حصرها ،

وتكاد تتحدد مستويات الحقائق فيما يأتى :

١ـ تلك التى يصبح الانسان واعيا بها عن طريق الخبرات الحسية المباشرة .

٢ـ تلك التى يتعرف عليها عن طريق وصف أو تفسير خبراته المباشرة .

٣ـ تلك التى يتعرف عليها عن طريق قيامه بعملية استدلال على درجة عالية من التجريد .

ومن ثم يفضل تعلم حقائق المستويين الأول والثانى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وما فى مستواها ، أما المستوى الثالث من الحقائق فيفضل تعليمه لطلاب ما بعد المرحلة الابتدائية .

وتعلم الحقائق كوسيلة ،وليست غاية ، ومن أمثلة الحقائق النحوية البسيطة :

— كان فعل ناسخ مبنى على الفتح يرفع المبتدأ ، ويسمى اسمه ،وينصب الخبر ، ويسمى خبره .

— إنّ حرف ناسخ مبنى على الفتح،ينصب المبتدأ ويسمى اسمه ، ويرفع الخبر ويسمى خبره .

— الفاعل يكون مرفوعا ،أو فى محل رفع .

— المفعول يكون منصوبا ، أو فى محل نصب .

٢ـ المصطلحات : المصطلح هو الدلالة اللفظية لمفهوم ما ، ومن

أمثلة المصطلحات النحوية :

أ ـ المبتدأ . ج ـ الفاعل . هـ ـ المقصور .

ب ـ الخبر . د ـ المفعول . و ـ المنقوص .

٣ـ المفاهيم : المفهوم هو تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء ، وعادة يعطى هذا التجريد اسما أو رمزا .

ومن أمثلة المفاهيم النحوية :

- مفهوم " خبر مفرد " .
- خبر جملة .
- خبر شبه جملة .
- خبر مقدم .
- مبتدأ مؤخر .

٤ـ التعميمات : هى أفكار تصف حقائق عامة ، وتوفر السياق الذى يتحقق فيه الاستبصار والفهم للوصول إلى أحكام قابلة للتطبيق ، سواء على الأحداث فى مختلف الأزمنة أو فى فترة زمنية محددة .

ومن أمثلة التعميمات النحويـــة :

يجب تقديم الخبر على المبتدأ وجوبا فى أى من الحالات الآتيـــة :

١ـ اذا كان المبتدأ نكـرة وخبره شبه جمله ، ظرفا أو جارا ومجرورا •
٢ـ اذا كان الخبر اسما من اسماء الاستفهام •
٣ـ اذا اتصل المبتدأ بضميـر يعـود على بعض الخبر •

وللبعـد المعرفـى مستويات هـــى :ـ

١ـ التذكـــر : ويقصـد بـه استدعاء المعلومات وقـد يكون هذا استدعـاء لمعلومات تتصل بمعلومات معينة وهو ما يسمى بالاستدعاء الحر Free recall أو قد يكون استدعاء لمعلومات معينة نص على حفظها ، وهذا يسمـــى بالاستدعاء الشكلـــى Formal recall

٢ـ الفهـــم : ويقصد بـه إدراك المعلومات بعد تصنيفها وتحليلها •

٣ـ التطبيـــق :ويقصـد به القدرة على استخدام الحقائق ،والمصطلحـــات والمفاهيم والتعميمات فى مواقف جديدة •

٤ـ التحلـــيل : ويقصد به القدرة على تقسيم المحتوى إلى عناصره هـــى مكوناتــــه •

٥ـ التركـيب : ويقصد به القـدرة على التجميع المنطقى لمجموعة مــــن العناصـر فى كـل موحـد ،لـه معـنى •

٦ ـ التقويم : ويقصد به القدرة على إصدار حكم على عبارة ما ، أو موضوع ما مثل : صوابه خطأ ، موافق ، معارض ... ويفضل أن يكون الحكم مشفوعا بالمبررات دائما .

ثانيا : البعد المهارى : Psychomotor Domain

ويقصد بالمهارة أداء العمل بأقصى قدر من الدقة والإتقان ، وبأقل جهد ، وفى أقل وقت ممكن ، ولا تقتصر المهارة على الأداء الحركى ، بل توجد مهارات متعددة ، منها المهارات اللغوية .

١ ـ أنواع المهارات :

للمهارات أنواع متعددة ، لعل من أهمها ما يأتى : ـ

أ ـ المهارات الحسية : مثل المهارات الخاصة بأداء بعض الأعمال أداء معينا كالكتابة أو الرسم أو بعض مهارات القراءة وبعض مهارات التعبير .

ب ـ المهارات المجردة : ويقصد بها بعض العمليات التى تحث التلميذ على التفكير العقلى مثل :

١ ـ مهارة فهم الكلمة والتعرف على معناها : وتتحقق هذه المهارة بالقيام ببعض السلوكيات مما يأتى :

أ ـ يختار التلميذ كلمة واحدة من بين أربع أو خمس كلمات تعطى معنى الكلمة الأولى .

ب — يكتب المعنى المناسب لكلمة محددة فى فقرة ما .

ج — يكمل معنى مناسبا لبعض كلمات تحتها خطوط فى جملة معينة .

د — يكتب عكس معنى كلمة محددة فى جملة ما أو فقرة ما .

هـ — يكتب عكس معنى جملة محددة فى عبارة ما أو فقرة ما .

و — يكتب مرادفا لكلمة محددة فى جملة من إنشائه .

ز — يكتب مرادفا فى جمل من إنشائه لكلمات محددة فى جمل معينة فى فقرة ما .

ح — يكتب كلمة ، معناها جملة محددة فى عبارة ما .

ط — يكتب كلمة ، عكسها جملة محددة فى عبارة ما .

ى — يكشف فى القاموس عن معنى كلمة محددة فى جملة ما .

ك — يكتب العلاقة بين كلمتين محددتين فى جملة معينة .

ل — يختار أنسب موقع للكلمة للتعبير عن معنى جملة محددة فى عبارة ما .

م — يكتب جملا من إنشائه لمشتقات كلمة محددة فى جملة ما .

٢ — مهارة فهم الأفكار الرئيسية : وتتحقق هذه المهارة بالقيام ببعض السلوكيات مما يأتى :

أ — يضع التلميذ خطا تحت الفكرة الرئيسية فى فقرة ما .

ب — يختار جملة ما من بين عدة جمل ، يعتبرها العنوان الرئيسى لفقرة ما .

ج — يختار جملة من بين عدة جمل ، يعتبرها العنوان الملائم لموضوع ما .

د — يكتب جملة أو عبارة من تعبيره الخاص كعنوان مناسب لفقرة ما أو موضوع ما .

هـ — يشطب العبارة التى تشوه المعنى وتعتبر نشازا فى فقرة ما .

و — يضع خطوطا تحت العناصر الرئيسية فى موضوع ما .

ز — يعين الموضوعات الرئيسية فى موضوع القراءة بعد اعطائه ملخصا يفسر موضوع القراءة .

ح — يكتب فى جملة محددة الموضوعات الرئيسية المكونة لموضوع ما بعد أعطائه العنوان فقط .

ط — يلخص موضوع القراءة الذى بين يديه فى عدة جمل قليلة نسبيا .

٣ — مهارة فهم الأفكار التفصيلية : وتتحقق هذة المهارة بالقيام ببعض السلوكيات مما يأتى : —

أ — يفسر التلميذ معنى جملة فى فقرة مناسبة .

ب — يحدد العناوين التفصيلية الفرعية لجملة ما .

ج — يحدد الموضوعات التفصيلية لعبارة ما .

د — يرتب جملا معطاة له موضحا الجملة الرئيسية والأخرى التفصيلية التى تليها فى الترتيب .

هـ — يكتب صفات أو أسماء أو أماكن أو حوادث معينة داخل فقرة ما أو موضوع ما .

و — يكمل بعض العبارات أو الجمل المحددة فى فقرة ما .

ز — يضع خطا تحت الإجابة الصحيحة .

ح — يملأ فراغات بعناوين فرعية بعد أن يعطى قطعة ما تشتمل على الفكرة الأساسية فقط .

ط — يضع عناوين فرعية لكل فكرة أساسية معطاة له .

ى — يعين الموضوع الأساسى لقطعة ما ، والعناوين الفرعية له .

ك — يكتب ملخصا عاما لقطعة ما ، يتضمن العنوان والموضوعات الرئيسية والعناوين الفرعية والموضوعات الفرعية .

ل — يعين الكلمة الدالة على الفكرة الأساسية فى فقرة معينة .

م — يضع خطا تحت الجملة أو العبارة التي تدل على موضوع فقرة ما .

ن — يكتب عدة جمل تبين الفروق بين جملتين فى فقرة ما ، اختلف ترتيب إحدى كلماتها .

س — يعرب كلمة محددة ، ويضبط آخرها بالشكل فى جملة ما .

ع — يعين السؤال الذى تتضمن الفقرة الإجابة عنه ، بعد أن يعطى عددا من الأسئلة حول تلك الفقرة .

ف — يكتب سؤالا ، تتضمن الفقرة الإجابة عنه .

ص — يكتب الفكرة الرئيسية في فقرة ما بعبارة من تعبيره الخاص .

ق — يكتشف المشكلة الرئيسية التي هي مدار قراءة موضوع مـــا ، باختياره جملة من عدة جمل مكتوبة ، أو بوضع خط تحتها .

ر — يكتب عدة جمل تفسر جملة ما .

ش — يختار أنسب جملة من عدة جمل لتعبر عن غرض الكاتب أو جو موضوعه .

ت — يكتب تقريرا في عدة أسطر كملخص لموضوع ما .

٤ — مهارات الربط : وتتحقق بالقيام ببعض السلوكيات مما يأتي :

أ — يربط التلميذ بين جملتين بأداة ربط مناسبة .

ب — يملأ الفراغات في فقرة معينة بأدوات ربط مناسبة .

ج — يتعرف على مواقع الكلمات في الجمل ، ضابطا أواخرها بالشكل .

د — يوضح المقصود بمصطلح نحوى معين بإدخاله في جمل من إنشائه .

هـ — يكتب الفروق التي بين جملتين اختلف ترتيب إحدى كلماتهما .

و — يضع كلمة في جملة من تعبيره الخاص تؤدى معنى مقاربا لنفس الكلمة في جملة معطاه له .

ز — يكتب مرادفات لكلمة معينة فى جملة ما معطاة له .

ح — يضبط كلمة محددة فى جملة ما .

ط — يختار من بين عدة مصطلحات نحوية المصطلح النحوى المناسب لكلمة محددة فى فقرة معينة .

ى — يضبط بالشكل أواخر كلمات محددة فى جملة ما .

ك — يختار أنسب موقع لكلمة معينة لتشرح معنى معينا بتحديده جملة من عدة جمل اختلف ترتيب نفس الكلمة فيها .

ل — يكمل جملة معينة بكلمة بعد أن يضبط آخرها بالشكل .

م — يكتب جملا مرادفة لكلمة محددة فى جملة ما .

ن — يكتب تخطيطا عاما لمعالجة مشكلة ما .

س — يكتب جملة من تعبيره الخاص ترادف عدة جمل معطاة له .

ع — يكتب الفكرة الأساسية فى فقرة ما بعبارة من تعبيره الخاص .

ف — يرتب الحقائق التى تحتوى عليها فقرة ما فى عدة جمل .

ه — مهارات الاستنتاج : وتتحقق بالقيام ببعض السلوكيات مما يأتى : —

أ — يحدد التلميذ الخطأ والصواب من مجموعة استنتاجات لفقرة ما .

ب — يكمل استنتاجا مبنيا على فقرة ما .

ج — يكتب جملة من تعبيره الخاص كاستنتاج لفقرة ما .

د — يختار استنتاجا مناسبا من بعض استنتاجات وضعها المعلم أمام حقائق محددة ، احتوت عليها فقرة ما .

هـ — يستنتج معنى كلمة محددة من جملة معطاه له .

و — يلخص جملة في كلمة .

ز — يلخص فقرة معينة في جملة من تعبيره الخاص .

ح — يلخص موضوع القراءة في عدة عبارات .

ط — يقوم ببعض القرائن والقدرات الدالة على الفهم والربط والسابق توضيحها .

٢— مستويات البعد المهاري :

للبعد المهاري مستويات تتعلق بالأداء ، وتكاد تتحدد فيما يأتي :

أ — التقليد : ويقصد به القدرة على محاكاة مهارة ما ، حسية كانت أو مجردة .

ب — المعالجة : ويقصد بها القدرة على أداء مهارة ما في ضوء تعليمات محددة .

ج - التطبيع : ويقصد به القدرة على أداء المهارة بأعلى درجة من الاتقان في ضوء ما وُضِعَ من معايير موضوعية لتقويم المهارة حسية كانت أو مجردة .

ثالثا : البعد الوجداني : Affective Domain

١- يتضمن البعد الوجداني الميول والاتجاهات والقيم .

أ - الميول :

الميل هو تعبير انفعالي يكون إيجابيا إذا تكرر وصحبه سرور ، ويكون سلبيا في عكس ذلك .

ومن أمثلة الميول : الميل إلى النطق بلغة عربية سليمة ، والميل لضبط بعض الكلمات المكتوبة تجنبا للبس ، والميل إلى القراءة الصحيحة واستخدام المراجع في الكتابة .

ب - الاتجاهات :

الاتجاه هو استعداد انفعالي عقلي يُكَوِّنُ فكرة ثابتة نسبيا عن شيء ما ، ويوجه الاتجاه السلوك غالبا .

ومن أمثلة الاتجاهات ، الاتجاه إلى تفضيل الأسلوب العلمي في التفكير ، والتحرر من الخرافات والأساطير .

ج ـ القيـــــم :

القيمـة هـي مجموعة اتجاهات تكررت وتعمقت، وإذا كانت القيم إيجابيـة يمكـن أن تحقق ما يريد الإنسان أن يصل إليه من اكتمـال .

٢ـ مستويـات البـعد الوجدانـي :

للبعد الوجداني مستويات تكاد تتحدد فيما يأتـي : ـ

١ـ الاستقبال : ويقصـد به ما يتولد عن رغبة لاستقبال مثير ما .

٢ـ الاستجابـة : ويقصـد بها القـدرة على التفاعل الإيجابي مع مثير ما .

٣ـ الحكم القيمـي : ويقصد بـه القدرة على إصدار حكم مـا لتقديـر بعض الأشياء أو الظواهـر أو السلوك ، وذلك في ضوء الاقتناع بقيمـة معينـة أو مجموعـة من القيم تتصـل بذلك الشيء أو الظاهـرة أو السلـوك .

٤ـ التنظـيم القيمـي : ويقصد به القـدرة على تحديد العلاقات بيـن مجموعـة من القيم في نظـام معيـن .

ويلخـص الشكـل رقـم (١) الآتـي أبعاد الأهداف السلوكيـة وأنواعهـا ، ومستوياتهـا .

شكـــل رقـــم (٢)

أبعاد الأهداف السلوكية ، وأنواعهـــا ، ومستوياتهـــا .

الهـــدف السلوكـــى

(أن + فعل سلوكى + التلميذ + مصطلح المادة + حد أدنى للأداء)

- البعد المعرفى
  - مستواه: تذكر – فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم
  - نوعه: حقائق – مصطلحات – مفاهيم – تعميمات .
- البعد المهارى
  - مستواه: التقليد – المعالجة – التطبيع .
  - نوعه: مهارات حسية – مهارات مجردة
- البعد الوجدانى
  - مستواه: الاستقبال – الاستجابة – الحكم القيمى – التنظيم القيمى
  - نوعه: ميول – اتجاهات – قيم

ومن الشكل رقم (٢) السابق يتبين مدى التداخل والتكامل بين أبعاد الأهداف السلوكية ، وأنواعهـــا ، ومستوياتهـــا .

ومن أمثلة الأهداف السلوكية في النحو ما يأتي :

١ـ يعرب التلميذ كلمة محددة في جملة ما ، ضابطا آخرها بالشكل ويكتب معناها .

٢ـ يوضح المقصود بمصطلح نحوى معين في جملتين من إنشائه .

٣ـ يختار المصطلح النحوى المناسب لكلمة محددة في فقرة معينة .

٤ـ يوضح المقصود بمصطلح نحوى معين بوضع خط تحت الكلمة المناسبة في فقرة ما .

٥ـ يضبط أواخر الكلمات في جملة معينة في فقرة ما .

٦ـ يكمل جملة معينة بكلمة بعد أن يضبط آخرها بالشكل .

٧ـ يختار أنسب موقع لكلمة معينة لتشرح معنى معينا بتحديده جملة من عدة جمل اختلف ترتيب نفس الكلمة فيها .

٨ـ يكتب عبارة تشرح معنى مصطلح نحوى معين ، على أن يكتب جملة من تعبيره الخاص كمثال يوضح معنى ما كتب .

٩ـ يكتب قاعدة نحوية يستنتجها من عدة جمل ، حددت فيها مواقع كلمات معينة ، ومواصفاتها ، وخصائصها .

١٠ـ يكتب عبارة من تعبيره الخاص تؤدى معنى كلمة معينة على أن يضبط أواخر كلماتها بالشكل .

الفصل الرابع

محتوى المنهج

- مواصفات المحتوى الجيد للمنهج .
- الإجراءات والوسائل المتبعة فى اختياره .
- طرق تنظيم محتوى المنهج .

الفصـــل الرابـــع

محتـوى المنهـــج

مقدمـــة : ما مواصفات المحتوى الجيد للمنهج ؟ ، ومـــا الإجـراءات والوسائل المتبعـة في اختيـاره ؟ وما ملامح فلسفـة تنظيمـه ؟

سيحاول هذا الفصل أن يجيب بإيجاز عن الأسئلة السابقـة .

أولا : مواصفـــات محتـوى المنهج :

محتوى المنهج هو كيان متفاعل ، يتكـون من أجزاء وعناصر ، غالبـــا ما يكـون في صـورة موضوعات دراسيـة ، تقـوم بينها عـلاقات تبادلیـــة من أجـل أداء وظائف وأنشطـة ، تتصـــــل بواقـــع المجتمع في ضـــوء أهدافـه التربويـــة المحـددة الواضحـة .

وفي ضـوء هذا المفهوم يمكن تحديد مواصفات المحتوى الجيد للمنهج فيمـا يأتـــى :

١ـ الارتبـاط بالأهداف :

إن الدراسات العلميـة المتخصصة لواقع المجتمع ولخصائص المتعلم تساعـد في وضع الاطار العام للأهداف ، بحيث يصبح من الممكن التصــدى لاختيـار محتوى المنهج ، ولذلك فإن اتخاذ قرار بشأن اختيار موضـــوع

ما في محتوى المنهج يجب ألا يكون عملا عشوائيا ، ولكنه عمل علمي مستمر ومتصل ، ويتطلب العناية والاهتمام ، تلافيا لما يلاحظ — غالبا — من انفصام بين ما نجد من أهداف براقة ، فضفاضة ، ومحتوى لا يخدم تلك الاهداف ولا يساعد في تحقيقها .

ومن ثم يجب أن يكون محتوى المنهج مرتبطا بالأهداف التربوية للمجتمع ، فيتضمن المحتوى ما يعرف التلميذ ببيئته ، ومشاكلها في صورة حقائق ، ومصطلحات ، ومفاهيم ، وتعميمات ، ومهارات حسية مجردة ، وميول واتجاهات إيجابية وقيم ، وذلك في مستويات متنوعة ومتدرجة ومتكاملة ، تتناسب وخصائص التلميذ .

ويوضح ذلك الجدول رقم (١) الآتي :

جدول رقم (١)

جدول مواصفات للمحتوى الدراسي

الأهداف / المحتوى	البعد المعرفي				البعد المهاري		البعد الوجداني		
	معلومات	عمليات	مفاهيم	تعميمات	مهارات حسية	مهارات مجردة	ميول	اتجاهات	قيم

المجموع									
الوزن النسبي ٪									٪١٠٠

وفي ضوء بيانات الجدول رقم (١) السابق

يجب تحديد مستوى هدف المحتوى في البعد المعرفي

على النحو المبين في الجدول رقم (٢) الآتي :

جـــدول رقـــــم (٢)

جدول تحديد مستوى هدف المحتوى فى البعد المعرفى

مستوى المعرفة / نوع المعرفة	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع	الوزن النسبى %
حقائـــق								
مصطلحـات								
مفاهـيم								
تعميمـات								
المجمـوع								
الوزن النسبى %								

كما أنه فى ضوء بيانات الجدول رقم (١) السابق يجب تحديد مستوى هدف المحتوى فى البعد المهارى على النحو المبين فى الجدول رقم (٣) الآتـــى :

جـدول رقـــم (٣)

جدول تحديد مستوى هدف المحتوى فى البعد المهارى

مستوى المهارة / نوع المهارة	التقليد	المعالجـة	التطبيع	المجموع	الوزن النسبى %
المهارات الحسية					
المهارات المجردة					
المجمـوع					
الوزن النسبى %					

وكذلك فى ضوء بيانات الجدول رقم (١) السابق يجب تحديد مستوى هدف المحتوى فى البعد الوجدانى على النحو المبين فى الجدول رقم (٤) الآتى :

جدول رقم (٤)

جدول تحديد مستوى هدف المحتوى فى البعد الوجدانى

مستوى الهدف الوجدانى / نوع الهدف الوجدانى	الاستقبال	الاستجابة	الحكم القيمى	التنظيم القيمى	المجموع	الوزن النسبى
ميول اتجاهات قيم						
المجموع						
الوزن النسبى						

وفى ضوء نتائج الجداول : (٢) ، (٣) ، (٤) يمكن تحديد كم ونوع تقويم محتوى المنهج وتحديد مدى توازنه وشموله .

٢ـ الصـــــدق :

يقصد بصدق المحتوى مدى مناسبته لتحقيق الاهداف المنشودة في ضوء آراء الخبراء من ناحية ، وفي ضوء اتساقه داخليا من ناحية أخرى .

فإذا كان من مواصفات محتوى المنهج أن يكون مرتبطا بالاهداف في ضوء الدراسات المسحية والتحليلية لواقع المجتمع وحاجاته، فإن تحديد الخبرات التربوية في محتوى المنهج ، وتقديمها بطرق مباشرة أو غير مباشرة من أجل النمو والتطوير يستلزم فحص ومراجعة ما يختص بما ينبغي أن يُعَلَّم ، ومن الوسائل المعينة على ذلك استطلاع آراء الخبراء؛ لتحديد مدى الصدق الظاهري للمحتوى .

ويجب اعتبار ما يتفق عليه ثلثا المحكمين صالحا ، وما يختلف عليه أكثر من ثلث المحكمين غير صالح والاساس العلمي الذي اعتمد عليه في ذلك هو خواص المنحنى الاعتدالي ، حيث أنه التوزيع الاعتدالي تكون نسبة حالات التوزيع المحصورة بين (المتوسط الحسابي ـ انحراف معياري واحد) و (المتوسط الحسابي + انحراف معياري) = ٢٧ ر ٦٨٪

من الحالات أى ما يعادل ثلثى الحالات تقريبا .

كما يجب تحديد مدى مناسبة المحتوى لتحقيق الأهداف المنشودة ومدى اتساقه داخليا Internal Consistency

ويتم ذلك فى ضوء نتائج معاملات إحصائية عديدة لنتائج التجريب الاستطلاعى لمحتوى المنهج مثل : حساب معاملات التمييزية ، وحساب معاملات الارتباط الثنائى ، وما إلى ذلك .

٣ـ الارتباط بواقع المجتمع :

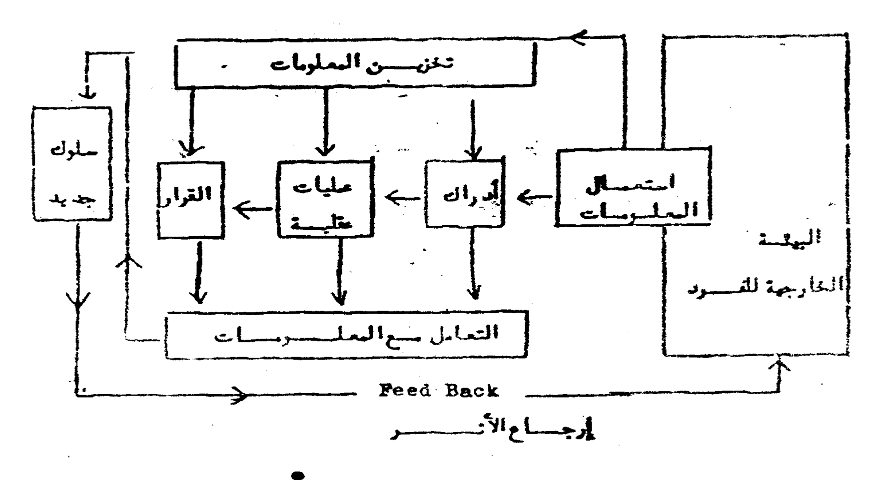
يجب أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذى يعيش فيه التلميذ ، كالخلية الإنسانية التى تستمد الاكسجين من البيئة المحيطة ، ووفقا لكم وكيف الاكسجين يتحدد نشاط الخلية وفاعليتها .

ولذلك يجب أن يرتبط محتوى المنهج بواقع المجتمع ليحقق تفاعل التلميذ مع مجتمعه استرشادا بالنظريات الخاصة بتفسير اكتساب الفرد لسلوك ما ، والتى تكاد تتفق على أن الفرد غالبا ما يمر بعدد من المراحل ليتحول من حالة إلى أخرى ، ولعل أهم هذه المراحل ما يأتى :

أ – الدافعيـــــــة .	Motivation
ب – الإدراك .	Perception
ج – التفكـــــــير .	Thinking
د – التعلــــــم .	Learning
هـ – اتخاذ القـــــرار .	Decision Making
و – تكوين الاتجـــاه .	Attitude Ranmatian

ولعل الشكل رقم (٣) الآتـي يوضح ذلـك .

شكل رقم (٣)
مراحل تحول سلوك الفـــرد



إرجـــاع الأثــــر

٤ــ مراعاة خصائص التلاميذ : ويقصد بذلك مدى ارتباط المحتوى بالتلاميذ من حيث:

أ ــ نموهم .

ب ــ حاجاتهم .

جـ ــ ميولهم .

د ــ قدراتهم واستعداداتهم .

هـ ــ اتجاهاتهم .

و ــ ما بينهم من فروق فردية .

وقد سبق بيان ذلك في الفصل الثاني من هذا الكتاب . (*)

وفي ضوء ما تقدم يتبين أن معايير اختيار المحتوى متصلة بقيمة المحتوى، وبعملية التعلم ، وبخصائص التلاميذ .

ثانيا : إجراءات اختيار المحتوى :

تكاد تتحدد وسائل اختيار محتوى المنهج فيما يأتي :ــ

١ــ رأي الخبراء .

٢ــ التحليل .

٣ــ المسح .

(*) انظر صص : ٢٦ — ٤٢ من هذا الكتاب .

وفيما يلي بيان موجز للإجراءات السابقة .

١ ـ رأى الخبراء :

ما تزال كثير من البلاد العربية حتى يومنا هذا تعتمد في اختيار محتوى المنهج على آراء الخبراء فقط ، وهم في الغالب ذوو كفاءات مختلفة ، ومرتبطون ـ غالباً ـ بالاتجاهات التقليدية في بناء المنهج ، ولذلك نسمع كثيرا عن الشكاوى المعبرة عن الحشو في المنهج بصفة عامة ـ أو عن ضحالته ، وعدم تحديده للتلاميذ ، وانفصال المواد الدراسية عن حركة المجتمع .

إن وضع محتوى المنهج المدرسي اعتمادا على تأليف الخبراء فقط ، ينقصه الدراسات الاستطلاعية ، والتجريبية لتحديد مدى موضوعية محتوى المنهج ، وتبدو أهمية ذلك لمبررات منها :

أ ـ تزايد المعرفة تزايدا هائلا ، مما يجعل الاختيار الدقيق أمرا ضروريا ، من الصعب أن يتمكن به خبير ، أو مجموعة من الخبراء .

ب ـ الفروق الفردية الواضحة بين التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية تتطلب تكييف محتوى المنهج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع في ميولهم ، وقدراتهم وحاجاتهم .

ج — التغيرات السريعة في المجتمع المصري ، والتي تستوجب زيادة الإنتاج ، وتوفير نوعية من الأيدي العاملة أكثر تطورا تحتم على محتوى المنهج أن يركز على مهارات وأنشطة تعليمية تناسب مختلف المهن كما ونوعا .

٢— التحليل :

للتحليل تعريفات متعددة منها :

— هو الطريقة التي تعين على تحديد ووضع المعلومات والحقائق المرتبطة بطبيعة العمل عن طريق الملاحظة والدراسة .

— هو " طريقة لتحليل النشاطات المهمة التي يقوم بها العامل ويركز عليها " .

— هو " عملية يقصد بها الوقوف على العمليات الجزئية التفصيلية التي يتضمنها العمل " .

— هو " التحليل السلوكي للعمل الذي يود تعليمه للفرد لبناء الأعمال المتطلبة لتعلمه " .

— هو " أسلوب لتحليل الانشطة بطريقة تظهر العلاقات بين المكونات المختلفة لها ، بما تتضمن هذه العلاقات من حقائق ومفاهيم ومبادئ ومهارات واتجاهات مما يساعد على فهم تنظيمها البنائي " .

ومن الملاحظ أن المفاهيم السابقة تكاد تتفق على أن التحليل هو أسلوب يهدف إلى التوصل إلى استنتاجات موضوعية ومنظمة وكمية عن الواقع في ضوء معايير محددة إجرائيا ومعنى ذلك أن هذا الاسلوب يتضمن :

١ـ وصف العمل الذى يراد تعلمه •

٢ـ عزل العناصر السلوكية المطلوبة •

٣ـ تحديد الظروف أو الشروط التى يحدث السلوك فى ظلها •

٤ـ تحديد محك للأداء المقبول •

وجدير بالذكر أن أسلوب تحليل المحتوى لتحليل الحياة خارج المدرسة يفيد فى إعداد مقررات دراسية كثيرة ، فقد وضع "رج Rugg" سلسلته المشهورة فى المواد الاجتماعية على أساس محاولة لتحليل واقع مجتمعه وأهم مشكلاته ، كذلك استخدم أسلوب تحليل العمل فى وضع البرامج التدريبية فى الحرب العالمية الأولى لكى تسرع فى تدريب الافراد على الحرف والصناعات المختلفة التى تتطلب مهارات معينة •

ويمكن من خلال استخدام أسلوب تحليل النشاط استخلاص

الاهداف التى يهدف إليها أى منهج ،كما يمكن استخدامه فى تحليل تفصيلى لنشاط الإنسان عن اللغة والصحة والمواطنة والنشاط الاجتماعى العام ووقت الفراغ، والصحة العقلية والدين والنشاط المهنى والنشاط الاكاديمى .

وتكاد تتحدد خطوات استخدام أسلوب تحليل محتوى مجموعة من الأنشطة على سبيل المثال فيما يأتى : ـ

١ـ تحديد الأنشطة التى ستبحث .
٢ـ تحديد الكتب والمراجع العلمية التى تتناول الأنشطة التى تم اختيارها .
٣ـ تحديد المادة العلمية التى تتضمنها هذه الأنشطة من خلال الكتب والمراجع المختلفة التى تم اختيارها .
٤ـ تحليل المادة العلمية لاستخراج المحتوى العلمى للأنشطة التى سبق تحديدها .

ولعل المثال الآتى يوضح ضربا من ضروب التحليل ، وهو تحليل العمل ، فتحليل العمل هو اكتشاف خصائص العمل ، ويتضمن تحليل العمل جميع الإجراءات التى تؤدى إلى جمع الحقائق الاساسية

عن طبيعة العمل وواجباته ومسئولياته ، وعن الشروط والمؤهلات التي يلزم توافرها في العامل لأداء عمله بنجاح .

وفي ضوء ما تقدم فإن تحليل العمل يستهدف جمع بيانات تلقى الضوء على تفاصيل أهم العمليات الجزئية المتضمنة في العمل ، والظروف المحيطة بأدائه ، ولعل أهمها ما يأتي :

١ - بيانات عن العامل .

٢ - الوسائل والأساليب التي يؤدى بها العمل ، وتشمل :

أ - الواجبات والعمليات التي يقوم بها العامل .

ب - المواد التي يستخدمها العامل في عمله .

ج - الأدوات والآلات والأجهزة المستخدمة .

د - الطرق والوسائل التي يؤدى بها العامل عمله .

هـ - مسئوليات العامل ، الإشراف الذي يقوم به العامل والذي يخضع له .

و - معايير الانتاج .

٣ - الظروف الفيزيقية لبيئة العمل :

أ - مكان العمل .

ب — ظـــروف الإضـاءة .

ج — ظـــروف التهويـة .

د — ظـــروف الضوضاء .

هـ — الاخطـار والعوامـل غير الصحـية .

٤— علاقـة العمـل بغيره من الأعمـــال :

أ — المعاونون للعامل فى عمله أو المشاركون لـه .

ب— التنسيق بين العمل وغيره من الاعمـال التى تتصـل بـه .

٥ — ظـــروف التوظيـــف :

أ — وسائل اختيـار العمـال ، وتتضمـن :

١— الأساليب المستخدمة كالاختبارات والمقابلات .

٢— الترقيـة أو النقـل لاعمـال أخرى .

ب — فـترة العـمل ، وتحـديد وقتـه .

ج — مقـدار الأجـر ، ونظـام دفعـه .

د — دوران العمـــل أو استمـــراره .

هـ — فـرص الترقـى أو التقـــدم .

تحليـــــل العامـــل :

١ـ الخصائص الفيزيقية للعامل مثل : الصحة ، والقـوة ، والاحتمال لحجم الجسم ، وما إلى ذلك من حدود مسموح بها في الخصائص الفيزيقيـة .

٢ـ الخصائص السيكولوجية للعامل مثل : دقة الحواس ، المهـــارات والـقدرات والسمات المزاجـية ، والخلقـية .

٣ـ تاريـخ العامـــل : تاريخه الشخصي السابق ، وخبراته السابقـــة المتعلقة بالعمل ، والدورات التدريبيـة التي حصل عليها اثنــــاء مزوالتـه العمـل .

وهذا التحليل يعتبر تحليـلا عاما للعمل ، اذ يعطي معلومات عن العمل من جوانب مختلفـة ، وبتفاصيل قد لا يحتاج إليها المحـــلل أحيانا ، لذلك يمكن أن يجعل تحليله للعمل مقصورا على جانب معـــين أو عـدة جوانب يراها مناسبة لغرض دراسته ، أو يراها كافية لتحقيـــق هدفـه من تحليل العمـل .

ولعل أهم الاهداف التي يحلل العمل من أجلها محاولة ما يأتي :

١ ـ إيجاد مقاييس للكفاءة في الأعمال المختلفة .

٢ ـ تنظيم الأعمال .

٣ ـ تقييم الأعمال .

٤ ـ اختيار عمال جدد .

٥ ـ تحسين أساليب العمل .

٦ ـ إعداد برامج للتدريب ، وتصميم بعض المناهج للتعليم الفني .

٧ ـ توفير الأمن الصناعي .

مصادر تحليل العمل :

لتحليل العمل مصادر عديدة تختلف تبعا لأهداف التحليل ، وطبيعة العمل المستهدف تحليله ، ولعل أهم هذه المصادر ما يأتي :

١ ـ الكتيبات والنشرات المتعلقة بالعمل .

٢ ـ الاستبيانات .

٣ ـ ملاحظة العاملين في ميدان العمل .

٤ ـ المقابلات الشخصية .

٥ ـ الأدوات والأجهزة التي يستخدمها العامل في أداء عمله .

٦ ـ ممارسة العمل ، إذ يمكن للمحلل أن يقوم بأداء العمل بنفسه ،

ليعرف تفاصيل ومعلومات عن العمل لا يمكنه أن يحصل إليها عن طريق الملاحظة والمقابلة ، فمشاهدة عمل أو الاستماع إلى وصفه ، لا يمكن أن يعطى فكرة واضحة عن العمل مثل ملابسته أو أدائه .

وفي ضوء ما تقدم يمكن استنتاج الخطوات الآتية لتحليل العمل :

١ـ محاولة تحديد المهنة الأساسية ، وتحديد ما تتضمنه من فروع مهنية .

٢ـ النزول إلى ميدان المهنة بهدف :

أ ـ التعرف على الأنشطة التى يقوم بها العامل ، وتسجيلها .

ب ـ المقابلة الشخصية مع العاملين والمشرفين للتعرف على الخطوات والأنشطة التى تتضمنها المهنة .

ج ـ التعرف على الأدوات والأجهزة والخامات المستخدمة في العمل .

٣ـ تفريغ المعلومات والبيانات التى تم جمعها عن العمل في قائمة تشتمل على ما يأتى :

أ ـ العمليات المهنية الرئيسية .

ب ـ ما يقابلها من مهارات مهنية .

ج ـ تحليل هذه المهارات إلى مهارات بسيطة .

د — الاحتياجات العلمية المستخلصة من تلك المهارات المهنية .

٤ — تعرض القائمة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال العمل ؛ لإبداء الرأي ، وضبط تلك القائمة .

ومن كل الخطوات السابقة يمكن الحصول على قائمة جديدة بالاحتياجات العلميـة الخاصة بتحليل العمل ، وتسمى بقائمة :

" الاحتياجات العلمية الخاصة بتحليل مهنة .... "

ومن ثم يمكن تكوين المحتوى العلمي لمهنة ما في ضوء تلك الاحتياجات العلمية الخاصة بها ، ويتوقف ذلك على مدى ثبات التحليل ، ونسبة الخطأ التي سمح بها في القرار العلمي لحساب مدى ثبات التحليل .

وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص استراتيجية التحليل فيما يأتي :

١ — الهدف من التحليل .

٢ — وحدة التحليل .

٣ — قواعد التحليل .

٤ — تصميم جداول لتفريغ التحليل .

٥ـ بيان خطوات التحليل .

٦ـ حساب مدى ثبات التحليل .

٧ ـ رصد نتائج التحليل .

وهكذا فإن تحليل المحتوى أسلوب فى التحليل يهدف إلى وصف المحتوى وصفا موضوعيا ومنهجيا وكميا بغرض تبويب مضمون المحتوى فى فئات ، وفق إطار معين وقواعد معينة يحددها ويضعها الباحث فى ضوء الهدف من التحليل .

٣ـ المسح :

يعد المسح طريقة من الطرق الاجرائية فى اختيار المحتوى ، اذ تهتم بجمع أوصاف مفصلة كمية ، وكيفية عن الظاهرات الموجودة فى المجتمع بقصد استخدام البيانات لتقرير الأوضاع أو الممارسات الراهنة أو وضع خطط لتحسين الأوضاع الاجتماعية .

وللمسح مجالاته منها : المسح المدرسى ، ومسح المجتمع المحلى ، ومسح الرأى العام .

وتكاد تتحدد خطوات المسح فيما يأتى :

أ — تحديد المشكلة أو المشكلات .

ب — جمع المادة العلمية .

ج — نقد المادة العلمية .

د — صياغة الفروض التي تفسر الأحداث .

هـ — تفسير النتائج ، وكتابة التقرير .

ويجب أن يكون المسح دوريا ، ليناسب تغيرات المجتمع، ويجب ألا يعتمد المحتوى على دراسات مسحية مرت عليها سنوات عديدة؛ وذلك لأن طبيعة المعرفة المسحية جزئية ، فلم يتذكر أولئك الذين شهدوا الماضي سوى جزء منه، ولم يسجلوا سوى جزء مما تذكروه ، ولم يبق مع الزمن سوى جزء مما سجلوه ، ولم يسترع نظر المؤرخين سوى جزء مما بقي من الزمن ، وجزء فقط مما استرعى نظر المؤرخين صادق ، وما أمكن فهمه كان جزءا فقط مما هو صادق ، وجزء فقط مما فهم يمكن للمؤرخ تفسيره ، ولهذا فالمعرفية المسحية الوصفية جزئية .

ولعل من أشهر الأدوات البحثية التي تعتمد عليها الدراسات المسحية لتحديد إطار عام لمحتوى منهج دراسي هو الاستبيان، وتكاد تتحدد

خطوات بناء الاستبيان فيما يأتي :

١ ــ الاطلاع على الدراسات النظرية والامبريقية السابقة ذات الصلة بمجال البحث ، لتحديد المجالات الرئيسية لعبارات الاستبيان .

٢ ــ الدراسة الاستطلاعية التي تستهدف تحسس الظاهرة موضوع البحث ، وقد تكون هذه المرحلة في صورة مقابلات شخصية بعيدة عن النمط الرسمي ، لضمان الحصول على أكبر قدر من البيانات الواقعية حول موضوع البحث .

٣ ــ تحديد موضوعات الاستبيان الرئيسية في ضوء الإطار النظري والدراسة الاستطلاعية .

٤ ــ كتابة فقرات الاستبيان ، وتنظيمها ، في ضوء الجوانب المشار إليها .

٥ ــ تحديد مدى صدق الاستبيان بالتعرف على آراء بعض الخبراء المنهجيين ، والاكاديميين (*) .

٦ ــ إعداد الاستبيان في صورته النهائية .

(*) الخبير المنهجي يهتم بشكل الاستبيان ، وتركيبه ، وصياغة فقراته ، أما الخبير الاكاديمي فيهتم بالمادة العلمية للفقرات .

٧ — تحديد مدى ثبات الاستبيان بعد تجريبه على عينة استطلاعية ؛ لبيان إلى أي مدى يمكن الوثوق في استخدام هذا الاستبيان كأداة تتسم بقدر معقول من الاتساق ، فيما يمكن جمعه من خلالها من بيانات .

ثالثا : طرق تنظيم المحتوى :

ما تزال مدارس كثيرة في أغلب البلاد العربية تعتبر الكتاب المدرسي محتوى المادة الدراسية حتى كادت تصبح المعلومات هدفا في حد ذاتها فالمدرس يشرح المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي ، وأهم ما يشغل التلميذ هو حفظ هذه المعلومات أو فهمها .

وبظهور المفهوم الحديث للمنهج بدأ الكتاب المدرسي يفقد جزءا من مكانته إلا أنه ما زال محور العملية التعليمية في كثير من المدارس العربية حتى اليوم .

ويكاد يتفق أغلب المتخصصين في المناهج وطرق التدريس على أن تنظيم المحتوى نوعان :

١ـ التنظيم المنطقي :

وهو الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة المادة وخصائصها بغض النظر عن نوعية الدارسين لهذه المادة ، وينظم المحتوى وفقا لمبادئ منها :

أ ـ الانتقال من المعلوم إلى المجهول .

ب ـ ومن المحسوس إلى المجرد .

ج ـ ومن البسيط إلى المركب .

د ـ ومن السهل إلى الصعب .

هـ ـ ومن الماضي إلى الحاضر .

و ـ ومن الكل إلى الجزء .

٢ـ التنظيم السيكولوجي :

فيه يتم عرض موضوعات المحتوى وفقا للخصائص النفسية للمتعلمين . ويبدو أن الجمع بين التنظيمين المنطقي والسيكولوجي في المحتوى الدراسي أمر يفضله أغلب المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.

ويبدو لنا أهمية التأكيد على ذلك بشرط أن يكون في ضوء

ما تسفر عنه التجارب العلمية الاستطلاعية ، وعدم الاكتفاء بالاعتماد على الخبرات الشخصية فقط للمؤلف أو للمؤلفين ، فكم من دول بذلت جهودا كبيرة لتطوير مقرراتها المدرسية ، ولكنها فشلت ولم تنجح في تحقيق الأهداف المنشودة ؛ لأنها فيما يبدو اعتمدت على الآراء الشخصية ، والارتجال ، واتخاذ القرارات غير الموضوعية ، وجعلت ذلك أسلوبها في التطوير .

إن الذي يميز التطوير المبني على أساس علمي عن غيره من أساليب التطوير الأخرى هو التجريب العلمي ، ويلاحظ أن غالبية الدول النامية نادرا ما تلجأ إلى التجريب وحتى إذا تم التجريب ، فإنه يتم بطريقة سطحية غير فعالة ، فلا يؤدي إلى تحقيق الأغراض المنشودة ، ومن ثم تظهر الشكوى منه ، وتبدو عدم مناسبته ، ما يجعل بعض المتخصصين ينادون — بعد فترة وجيزة من تعميمه بضرورة إعادة النظر فيه لتحديد مدى مناسبته في ضوء تجريب علمي ، وهذه الطريقة يمكن أن تسمى بالطريقة بالطريقة المنهجية **Systematic Method**

وإذا كانت الطريقة المنهجية للإعداد العلمي للمقررات المدرسية تقوم على التجريب ، واستخدام الطرق الإحصائية **Statistical Methods**

المناسبة ، فإنها تأخذ أيضا بأهمية الخبرات الشخصية للمؤلف أو للمؤلفين،لأنها تهدف إلى تحديد مدى مناسبة الموضوعات للمتعلم ، وتحديد المشكلات التي قد تواجه تطبيق وتنفيذ المقرر اثناء تجريبه تجريبا علميا .

فالتجريب العلمي لتنظيم المحتوى في تخصصها يقوم على مبادئ منها :

١ـ إذا وجد شيء فإنه يوجد بمقدار ، وإذا كان يوجد بمقدار فإنه يمكن قياسه .

٢ـ القياس قياس لعينة من السلوك .

٣ـ هذه العينة من السلوك يجب أن تظهر على شكل أداءات قابلة للقياس .

٤ـ هذه الأداءات يجب أن توجد بدرجات متفاوتة ، وبمقادير مختلفة لدى الأفراد .

٥ـ الفكرة الأساسية للقياس تعتمد على مقارنة ما نريد قياسه بمعيار دقيق نصطلح عليه ، مثل مقارنة الأطوال بالمتر ، ومثل مقارنة الأوزان بالكيلو جرام ، وهكذا .

٦ـ ضرورة تحديد الصفة أو الخاصية المطلوب قياسها بالتعريف الإجرائي

من خلال الآثار المترتبة عليها .

وفى ضوء ما تقدم يتبين أنه يجب أن ينظم المحتوى تنظيما منطقيا ونفسيا بصورة كمية وفق إطار معين من المقاييس ، وفى ضوء أهم الخصائص النفسية للمتعلمين ، وأهم المتغيرات المتعلقة بها للوصول إلى القوانين التى تحكم السلوك فى تخصصها، بما يفيد فى توظيف العلم فى صالح المجتمع، ويمكن إجمال أهدافه فى الوصف والتشخيص والتنبوء .

- وفى ضوء الأسس العامة للتجربة العلمية — بصفة عامة — تكاد تتحدد مراحل التجريب للإعداد العلمى للمقررات المدرسية فى اللغة العربية على سبيل المثال أخذاً بهذه الطريقة (الطريقة المنهجية) ، فيما يأتى :

المرحلة الأولى :

وضع خطة عامة لتجريب المقرر اللغوى ، وتحدد أهدافه ، وموضوعاته ، ومدى استمراره ، ومراحله ، والقائمين به ، والخاضعين له .

المرحلة الثانية :

اختيار عينة ممثلة Representative Sample من المدارس والفصول

والأفراد ، فليست أية عينة صالحة للتجريب، بل لابد من أن تكون هذه العينة ممثلة للمجتمع الذي أخذت منه ، ويعرف ذلك باستخدام بعض مقاييس للدلالة Tests of Significance على مدى تمثيلها للمجتمع الذي أُخِذَتْ منه مثل :

١) تحليل التباين Analysis of Variance ، وهو يفيد حينما نختار العينة التجريبية مكونة من عدة مجموعات من جهات متعددة ، فإذا كان التباين بين المجموعات وبعضها لا يزيد عن التباين داخل المجموعات بنسبة كبيرة تجعلنا نشك في تناسق المجموعة الكلية المتكونة منها فإننا نستطيع أن نقول إن هذه المجموعات قد أخذت كعينات من مجتمع أصلي واحد ، ويكون الاستنتاج الأخير سهلا في حالة عدم دلالة الفروق بين المجموعات ؛ لأنّ هذا الاستنتاج يتضمن عدم وجود فرق جوهري بين أي مجموعتين من مجموعات التجريب. أما إذا وجد فرق جوهري بين أي مجموعتين فإن تحليل التباين سيوضح أن المجموعات كلها لم تأتِ من مجتمع أصلي واحد ، وتكون نسبة (ف) ذات دلالة إحصائية .

٢) استخدام اختبار " كا ٢ X^2 Test " فى قياس مدى انطباق التوزيع على التوزيع الاعتدالى ، أى للمقارنة بين التكرار الأصلى والتكرار المعدل. يقول السيد خيرى — رحمه الله — " نظرا لان اختبار " كا ٢ " يوصلنا إلى المقارنة الإحصائية بين أى تكرار تجريبى وأى تكرار آخر نظرى نفترضه ، فإن هذا الاختبار هو خير ما يصلح للوصول إلى هذا الهدف "(١).

كما يفضل حساب معاملات ثبات إحصائيات العينة ، ومدى الاعتماد عليها ، بمعنى ما مدى الثقة التى نضعها فى النتائج التى نحصل عليها ؟ وما مدى التغير المتوقع فى هذه النتائج لو كرر التجربة وزاد اتساعها ؟

المرحلة الثالثة :

تجريب المقرر اللغوى وتشمل :

١) تحديد اتجاهات التلميذ نحو الموضوعات أو المفردات اللغوية التى سيدرسها، بعد أن وضعها المتخصصون ورأوا أنها ضرورية فى فروع اللغة العربية استماعا ،وكلاما ، وقراءة ، وكتابة ، بمعنى هل

---

(١) السيد محمد خيرى : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (القاهرة : دار النهضة العربية ، ط ٤، ١٩٧٠م) ص ٣٧٥

اتجاهات التلميذ نحو المفردات، اللغوية التي سيدرسها
الجهل ؟ أم اللامبالاة ؟ أم المعارضة ؟ .... ألخ ،
وتفيد مقاييس الاتجاهات Attitude Scales في ذلك، مثل :
طريقة " بوجاردس Bogardus " أو طريقة ثرستون Thurstone
أو طريقة ليكرت " Likert "

٢) إعادة برمجة الموضوعات العامة — وفقا للاتجاهات المنشودة
تنميتها لدى التلميذ — في أفكار أو معلومات لغوية صغيرة ،
تنتهي كل منها بسؤال يجيب عنه التلميذ .

٣) فحص وحدات المقرر اللغوى ، لاستبقاء ما تثبت قدرته على
تحقيق أهدافه ، ويتأتى هذا باستخدام اختبارات إحصائية
عديدة مثل :

أ — حساب معامل السهولة في وحدات المقرر اللغوى ومفردات
الاختبارات اللغوية فيتم تصميم جداول مناسبة ، تفرغ فيها
استجابات التلاميذ الناتجة عن التطبيق الاستطلاعى .
موضحا فيها رقم السؤال ، وعدد الاجابات الصحيحة
وعدد الاجابات الخاطئة والمتروكة ، وتطبق المعادلة :

معامل السهولة = عدد الاجابات الصحيحة / (عدد الاجابات الصحيحة + عدد الاجابات الخاطئة)

فاذا كان الناتج غير واقع فى المدى من ٣ر٠ إلى ٨ ر٠ فتجب إعادة النظر فى المفردة اللغوية مرة أخرى بالحذف أو بالتعديل ثم إعادة التطبيق •

ب ـ حساب معامل الصعوبة فى وحدات المقرر اللغوى ومفردات الاختبارات اللغوية بتطبيق المعادلة :

معامل الصعوبة = ١ ـ معامل السهولة •

ج ـ حساب قدرة الوحدة اللغوية على التباين بمعنى ما مدى قدرتها على أن تميز بين التلميذ الجيد والتلميذ الضعيف بتطبيق المعادلة :

القدرة على التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة ،

وحدد المدى المقبول للتباين إحصائيا من ٢٠ ر ٠ إلى ٢٥ ر ٠

د ـ حساب معامل ثبات Reliability الوحدات اللغوية بأى من الاختبارات الإحصائية المناسبة مثل :

هـ ـ حساب معامل " الصحة " .وتعتبر الوحدات اللغوية صحيحة إذا كانت اختباراتها تقيس القدرة العقلية التى قصد بها

قياسها " وحسب معامل الصحة عادة من معامل الارتباط بين نتائج الاختبار ونتائج قياس آخر مع التأكد من أنه يتعلق بالصفة التي وضع الاختبار لقياسها " .

و- حساب معامل الاتفاق الداخلي Internal Consistency عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من الوحدات اللغوية ، والمقرر الدراسي في اللغة العربية ككل ، فهذا المعامل يبين مدى اتفاق الجزء مع الكل في نتيجة القياس .

ز- تحديد العلاقة بين صحة الوحدات اللغوية وطولها باستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة .

المرحلة الرابعة :

تحليل النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الأهداف التربوية المنشودة من عملية التجريب ، ومناقشتها في عدة ندوات أو جلسات خاصة ، لتحديد ما أدت إليه من تغيير أو تعديل في المنهج اللغوي المقترح ، ومناقشة التعديل الجديد .

المرحلة الخامسة :

إعادة التجريب مرة أو عدة مرات بعد إدخال التعديلات أو التغييرات اللازمة حتى يمكن الوصول بالمقترحات إلى أحسن صورة ممكنة .

المرحلة السادسة :

الاستعداد لتنفيذ المنهج اللغوى المقترح بما يأتى :

١) إعداد المدارس وتجهيزها بما يلزم من معامل لغوية أو أجهزة وأدوات تعليمية .

٢) عقد عدة دورات لتدريب مدرس اللغة العربية على التدريس وفقا للطرق والأساليب الحديثة المتضمنة فى المنهج اللغوى المقترح .

المرحلة السابعة :

تنفيذ المنهج اللغوى المقترح .

المرحلة الثامنة :

متابعة وتقويم المنهج اللغوى المقترح عن طريق :

١) تكوين عدة لجان ، تكلف كل لجنة بمتابعة جانب من جوانب المنهج اللغوى فى ضوء الواقع وتتولى تحليل نتائج الاختبارات فى نهاية كل فصل أو عام دراسى ، حتى يمكن الاستفادة من الاخطاء الشائعة فى تحسين أهداف تدريس المنهج اللغوى .

٢) دراسة التقارير التى يعدها الموجهون والمديرون والخبراء بعد زياراتهم الميدانية لبعض المدارس متابعة ، وتقويما للمنهج اللغوى باستمرار .

خاتمة :

فى ضوء ما سبق يتبين ما يأتى :

أولا : لا تكفى الخبرة الشخصية ـ وحدها ـ لمؤلف أو أكثر فى إعداد المقررات المدرسية فى اللغة العربية .

ثانيا : يجب أن يقوم إعداد المقررات المدرسية فى اللغة العربية على أسس علمية ، تم عرض تفصيل لأهمها .

الفصل الخامس
طرق التدريس

- مفهوم التدريس .
- المسلمات التي يقوم عليها التدريس .
- مهارات التدريس .
- أنواع طرق التدريس .
  * طريقة المحاضرة .
  * طريقة المناقشة .
  * طريقة الندوة .
  * التعليم المبرمج .
- تقويم التدريس .

الفصل الخامس

طرق التدريس

ذكرنا فيما سبق أن المنهج يتكون من عناصر أهمها :

١ـ الأهداف . ٢ـ المحتوى .

٣ـ طرق التدريس بما تتضمنه من وسائل وأنشطة تربوية . ٤ـ التقويم

ويقدم هذا الفصل عرضا لطرق التدريس كعنصر مهم من مكونات المنهج .

بعد أن شاع اعتبار التدريس وسيلة لإيصال المعلومات إلى المتعلم بتوسط المعلم ، فالتدريس في رأى أهل هذه النظرة هو عملية نقل للمعلومات من الكتب أو من عقل المعلم إلى المتعلم .

ومن عيوب هذا المفهوم ما يأتي :

١ـ اقتصار التدريس على المعلومات دون أهدافه الأخرى .

٢ـ جمود المعرفة البشرية فيما هو موجود حاليا .

٣ـ سلبية المتعلم ، إذ لا عمل له إلا استقبال المعلومات .

٤ـ عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

ولذلك كان من الاتجاهات الحديثة في التدريس اعتباره وسيلة لتنظيم

المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم، لكي ينشط ، ويغير من سلوكه .
وذلك لأن التدريس يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية،
ودور المعلم هو تهيئة هذه الظروف، بحيث يستجيب لها المتعلم، ويتفاعل
معها .

ومن مميزات هذا المفهوم ما يأتي :

١ـ تنوع أهداف التدريس ، وعدم اقتصاره على المعلومات فقط .

٢ـ تجدد المعرفة البشرية باستمرار .

٣ـ إيجابية المتعلم .

٤ـ مراعاة الفروق الفردية .

٥ـ اتساع مجال عمل المعلم من حيث اختيار المادة التي يقدمها ،والأسلوب
الذي يتبعه في التقديم ،والوسائل التي يستعين بها في ذلك .

وفي ضوء ما سبق ، يتبين لنا أن طريقة التدريس ليست شيئا
منفصلا عن المادة العلمية ، أو عن المتعلم ، بل هي جزء متكامل من موقف
تعليمي ، يشمل المتعلم وقدراته ، وحاجاته ، والأهداف المنشودة
من المادة العلمية ، والأساليب المتبعة في تنظيم المجال للتعلم .

ومن ثم وجدت عدة مفاهيم تكاد تلخص المعنى السابق منها :

١ ـ التدريس جملة من الأنشطة القصدية العمدية التى تستهدف الوصول إلى التعلم .

٢ ـ هو الأسلوب الذى يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج عمليا ، وتحقيق أهداف التعليم واقعيا فى سلوك المتعلمين .

٣ ـ هو تفاعل بين المعلم والتلاميذ بغية تحقيق الأهداف المرجوة ، وهذا التفاعل قد يكون من خلال مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة ، أو تهيئة موقف معين ، ويدعو التلاميذ إلى التساؤل أو لمحاولة الاكتشاف أو غير ذلك .

ولعله واضح من المفاهيم السابقة أن التدريس يختلف عن التعليم ؛ لأن التدريس يقوم على التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ، والتركيز على المنهجية وحدها يحد من موضوعية النظر إلى التدريس .

ـ ويختلف التدريس عن التلقين ، إذ لا يعالج الأخير الموضوعات كموضوعات مفتوحة ، يسعى المدرس فيها إلى تنمية قدرة المتعلمين على مناقشتها ، بل يهدف فى نهاية الأمر إلى أن يحصل على موافقتهم على رأيه .

- ويختلف التدريس عن التكرار ، لأن الأخير يعني التطبيق الآلي لبعض الأعمال دون فهم غالبا .
- ويختلف التدريس عن الإشراط في أن الأخير ، لا يستدعي الرغبة ، ولا يستلزمها .
- ويختلف التدريس عن التدريب ، لأن الأخير هو طريقة تكوين العادات الملائمة في الاستجابة لموقف محدد .

المسلمات التي يقوم عليها التدريس :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد المسلمات التي يقوم عليها التدريس فيما يأتي :

- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة ، تتألف من مدرس ، وتلميذ ، ومادة تعليمية أو خبرة تربوية ، يحاول المدرس أن يحدث بها تغييرا حسنا منشودا في سلوك التلميذ .
- التدريس سلوك ، أي يمكن ملاحظته ، ويمكن قياسه ، ويمكن ضبطه ، وتقويمه ، ومن هنا تميل إلى اعتبار التدريس أقرب إلى العلم منه إلى الفن .

— التدريس سلوك اجتماعي ، أي لابد من وجود تلاميذ ومدرس ومن وجود قدر كبير نسبيا من التفاعل بينه ، وبين هؤلاء التلاميذ .

— التدريس له بعد إنساني ، أي إن المدرس الآدمي لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية ، مهما ارتقت درجة كفايتها ، والوسائل التعليمية أدوات ، وليست بديلة عن المدرس .

— التدريس عملية ديناميه ، أي منها حركة وتفاعل ، وكل من المدرس والتلميذ يثق في قدرة الآخر على التأثير والتأثر ، فالمدرس يسلم بضرورة مشاركة التلميذ في الموقف التعليمي ، والتلميذ يسلم بقدرة مدرسه على التأثير ، ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية .

— التدريس عملية اتصال ، وسيلتها الرئيسية هي اللغة ، أي أن المدرس يتعين عليه إرسال رسالة معينة إلى تلميذ معين وفقا لخطة معينة ، تساير فلسفة بناءة لمجتمع أفضل .

— من الخطأ الاعتقاد بصلاحية طريقة واحدة في التدريس في ظل اختلافات البشر ، في النواحي العقلية ، والاجتماعية ، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة عدم وجود استراتيجية واضحة للتدريس

كما لا يعني عدم وجود خطوات مشتركة في طرق التدريس بصفة عامة ، بل توجد استراتيجية واضحة المعالم لطريقة التدريس تكاد تتحدد في :

١ــ تحديد الأهداف .

٢ــ تصميم الخبرات التعليمية .

٣ــ تقويم فاعلية هذه الخبرات التعليمية في تحقيق الأهداف .

٤ــ تحسين الخبرات التعليمية في ضوء التقويم لتحقيق الأهداف .

كما توجد خطوات مشتركة في طرق التدريس ، وهي :

١ــ الإعداد للتدريس ويشمل : جمع المادة ، واعداد خطة الدرس ، ومراجعة المعلومات ، وتوقع استجابات المتعلمين لما يقوله أو يفعله .

٢ــ الواقعية ، وتشمل ما يقوم به المدرس من أجل أن يستحوذ على انتباه المتعلمين .

٣ــ عرض المادة التدريسية ، وهو ما يقدمه المدرس للمتعلمين من معارف ومهارات ، وقيم .

٤ــ إغراء المتعلمين بمحاولة الاستجابة ، وهو ما يقوم به المدرس وما يسأل المتعلمين أن يفعلوه ، حتى يعرف ما اذا كانوا قد تعلموا المادة المعروضة .

٥ـ تصحيح استجابات المتعلمين .

٦ـ تثبيت الاستجابة ، وهو ما يقوم به المدرس للتأكد من أن الطلاب يستبقون ما تعلموه .

٧ـ اختبار الاستجابة ، وتقويمها ، وهو ما يقوم به المدرس ليحدد إلى أى درجة من الجودة تعلم الطلاب ما تعلموه .

وهذه الخطوات تشبه خطوات هربارت Herbart الآتية :

١ـ الإعداد : ويقصد به التحضير لاستدعاء ما فى المعقول ، ويرتبط بالمادة الجديدة .

٢ـ العرض : نقل المعرفة الجديدة إلى الطلاب فى تتابع واضح من الأجزاء .

٣ـ المقارنة والاستخلاص : فحص المادة لتوضيح أوجه الاتصال والاختلاف .

٤ـ التعميم : الوصول إلى مبدأ عام أو قاعدة عامة من المادة التى عرضت فى الخطوتين الثانية والثالثة .

٥ـ التطبيق : وفيها يتم وضع التعميمات التى تم التوصل إليها موضع التنفيذ .

ولطريقة هربارت عيوب منها :

١ـ تهتم هذه الطريقة بالمادة التعليمية أكثر مما تهتم بالمتعلم .

٢ـ تفيد هذه الطريقة فى إكساب المعلومات أكثر مما تفيد فى تعلم المهارات .

٣ـ لا تساير طبيعة العقل فى الإدراك ، حيث لا يلتزم فى التفكير بهذه الخطوات .

ويتأثر الموقف التدريسى بعوامل منها :

١ـ زمن التدريس .

٢ـ مكانه .

٣ـ عدد المتعلمين .

٤ـ الاهتمامات والخبرات السابقة للمتعلمين .

٥ـ طبيعة المادة الدراسية .

٦ـ قدرات المدرس نفسه واتجاهاته .

٧ـ ما الذى يرغب أن يؤكده فى تدريسه : المعلومات ـ المهارات ـ القيم ؟

وفى ضوء ما تقدم يتبين أن للتدريس مهارات هى : التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم .

وفيما يلى بيان موجز لذلك .

التخطيط لإعداد الدروس اليومية :

إن الدرس الذى أعد تبعا لخطة سليمة يبين ثقة المدرس بنفسه ، ويكسب

ثقة تلاميذه به ، فالمدرس حينما يوجد في موقف تعليمي مع تلاميذه لا يكفي أن يكون مدركا لطبيعة الطريقة التي يستخدمها ، وإمكاناتها ، وكيفية استخدامها ، وإنما لابد — بالإضافة إلى ذلك — أن يكون مدركا للعلاقة بينها ، وبين الأهداف ومستويات المتعلمين ومستويات الخبرات التعليمية ، وأنواع ووظائف المتوافر من الوسائل التعليمية ومظاهر النشاط المتصلة بالموقف التعليمي .

وأي مدرس يدخل الفصل دون أن تكون لديه خطة سليمة للأنشطة التي يتوقع أن يقوم بها ، أو التي يقوم بها التلاميذ ، أو التي يقوم بها بالاشتراك مع التلاميذ فهو يغامر بتضييع الوقت والجهد ، فالتخطيط للدرس يعني رسم صورة واضحة مرنة لما سيقوم به المدرس وتلاميذه أثناء الحصة .

وبصفة عامة يجب على المدرس أن يراعي ما يأتي :

١— تحديد موضوع الدرس تحديدا جيدا .

٢— تحديد أهداف الدرس .

٣— تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس .

٤— رسم خطة تسلسل المحتوى .

٥— التقويم .

وفيما يلي عرض موجز لهذه الخطوات .

١ـ تحديد موضوع الدرس :

يجب كتابة موضوع الدرس في بداية خطة الدرس ، وأن يحدد تحديدا جيدا حتى يمكن على أساسه توجيه نشاط التدريس ، وتحديد أهدافه .

فمثلا المدرس الذي يكتب في موضوع الدرس المبتدأ والخبر فإن موضوع درسه يعتبر غير محدد تحديدا تاما ؛ لأن موضوع المبتدأ و الخبر يشمل موضوعات متعددة منها : علامات إعراب المبتدأ و الخبر ، وأنواع الخبر ، وحالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوبا ، وتقديم الخبر على المبتدأ جوازا . فأي من هذه الموضوعات سوف يكون موضوع درسه ؟

٢ـ تحديد أهداف الدرس :

يجب أن تكتب أهداف الدرس في صورة سلوكية (*) كما يأتي :

أن + فعل سلوكي + التلميذ + مصطلح من المادة + حد أدنى للأداء .

٣ـ تحديد الوسائل التعليمية :

يجب على المدرس أن يختار الوسيلة التعليمية المناسبة لدرسه ولتلاميذه ، بل لجوانب الموقف التعليمي كافة ، بحيث تكون بسيطة في إعدادها ،

(*) انظر الفصل الثالث من هذا الكتاب ، ص ص : ٧٤ ـ ٩٦ .

وتكاليفهـا ، وأن يعرف الطلاب الهدف منها ، وأن تكون من خامات البيئـة المحليـة المحيطـة بالتلاميـذ .

٤ـ تحديد خطة تسلسل المحتوى (طريقة السير في الدرس) ، ويشمل :

أ ـ التمهـيـد :

ويكون بـطرق عديـدة منهـا :

١ـ توضيح الهدف من الدرس في بداية الحصـة ،وذلك مثـل :

أن يقول المدرس سوف يكون المطلوب منكم في نهاية الدرس أن تستطيعـوا ....

٢ـ ربط الدرس بحياة التلميذ أو المجتمع الذى يعيش فيـه .

٣ـ ربط الدرس الحالي بالدروس السابق دراستها ، والتى سـوف يحتاج إليها التلميذ في الدرس الحالـى .

٤ـ تعليق لوحـة تخطيطيـة ، أو صـورة تعليمية تتصل بموضوع الدرس المـراد شرحـه .

٥ـ التعليق على خـبر منشور في صحيفـة أو مجلة يتصل بموضـوع الدرس المـراد شرحـه .

ب ـ عرض المـادة التعليميـة الجديدة :

يجب أن تقـدم المادة العلمية طبقا لتسلسل الأهداف الموضوعـة ، خشية أن ينسـى المـدرس أحد الأهداف .

كما تجـب مشاركـة أغلب التلاميذ في عملية العرض ، ويجب ألا تكـون

الإيجابية مقصورة على الدرس فقط .

كما يجب أن تتضمن عملية العرض أسئلة مرشدة تتسم بأن تكون :

- مباشـــرة .
- بسيطة ، واضحة المعانـــي .
- مناسبة لخصائص التلاميذ .
- مساعدة على متابعـــة الدرس .

جـ ـ التطبيقـــات :

ليس معنى التطبيق قياس مدى تذكر التلميذ فقط للمعلومات الجديدة ، ولكن يجب التأكيد في التطبيق على مدى فهم التلميذ للمعلومـــة ، وإمكانية تطبيقها ، وقد يكون ذلك بإعطاء بعض التدريبات مـــن الكتاب المدرسي ، فإذا استطاع أغلب التلاميذ الإجابة عنهـــا ، تأكد من فهمهم الدرس ، وإذا لم يجب معظم التلاميذ عنهـــا ، يجب أن يعطى المدرس بعض أمثلة أخرى ترتبط بالخطأ الـــذي وقع فيه التلاميذ ، ويجب على المدرس تصويب هذه التطبيقات ، أو بعضهـا .

د ـ الواجـب المنزلـي :

يجـب أن يحظى الواجب المنزلي باهتمام كل من المدرس والتلميـــذ والإدارة المدرسيـــة .

ولكي يكون الواجب ذا معنى بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ بصفة خاصة ، يجب مراعاة ما يأتي :

- أن يكون الواجب موضوعا طبقا لأهداف الدرس المحددة مسبقا .
- أن يكون الواجب وسيلة لتقويم التلاميذ .
- أن يكون الواجب محددا ، ويغطي المحتوى المطلوب ، غطاء صحيحا .
- أن يكون الواجب متنوعا ليراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .
- أن يستخدم الواجب لمراجعة بعض موضوعات أو وحدات معينة .
- يجب تصحيح الواجبات المنزلية أولا بأول .

٥ - التقويم :

لا ينبغي أن تنتهي الحصة دون أن يدرك المدرس مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي بدأ التدريس من أجل تحقيقها كسلوك للتلاميذ ، ويجب أن يشمل التقويم كافة عناصر الموقف التعليمي .

مواصفات طريقة التدريس :

١ - الإثارة والتشويق : ويقصد بذلك محاولة التعرف على أهم المشكلات للمتعلم ، وحاجاته ، وميوله ، وأهدافه ، ومحاولة تحريره من اتجاهاته السالبة ، ودعم الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم .

٢ـ الإيجابيـــــة : ويقصد بالإيجابية حث المتعلم على الاشتراك فـــي المناقشات عن اقتناع ، ورغبـة صادقـة .

٣ـ التنظيـــم : ويقصد به ترتيب عرض ومناقشة محتويات الدرس فـــي تسلسل منطقي ، مع مراعاة الخصائـــص العامة لسيكولوجية المتعلم .

٤ـ إقامـــة الدلائـل : ويقصد بذلك دعم المحتوى اثناء تدريســـه بالبراهـين والدلائـل المناسبـة .

٥ـ التكـامل : ويقصد بذلك التنوع في استخدام طرق التـدريس المناسبـة ، وتوضيح مدى الوحدة العضوية لأطراف الموضوع ومدى أتصاله بغـــيره من مختلف الموضوعـات .

٦ـ الاستمراريـــة : ويقصـد بذلك الأساليب التي يستخدمها ليجعـل المتعلـم على صلـة بدرسـه لا تنقطـع بمجرد انتهاء الدرس ، مثـل : تكليف المتعلـم بواجبات منزلية ، مثل : إعداد ملخصات لموضوعات تتصـل بمحتـــوى الـدرس ، أو تكليف المتعلم بإعداد ملخص لبعض الموضوعات التي تتصل بمحتوى الدرس ، وذلك بعد كتابـة اسماء هذه الكتيبـات أو الكتب التي تتضمن موضوعات تتصل بمحتوى الدرس المشروح .

كانت تلك المواصفات العامة الـتي يجب ألا تخلو منها طريقـــة التدريس ، وهذا لا يعني أن طرق التدريس متشابهة بل إن طريقة التدريـس يجب أن تكون مرنـة ، وتختلف باختلاف أي عنصر من العناصر المكونة للموقـف

التعليمي ، ومنهـا :

١ـ تختلف طريقـة التدريس تبعا لنوعية الأهداف ، فالطرق المستخدمـة لمحاولة تحقيق أهداف معرفية تختلف عن الطرق المستخدمـة لمحاولـة تحقيق أهـداف مهاريـة .

كما أن طريقـة التدريس تختلف تبعا لمستويات الأهداف ، فمثـلا الطرق المستخدمـة في الإمداد بالمعلومات تختلف عن الطرق اللازمة للوصول بالمتعلم إلى مستوى فهم تلك المعلومات أو التعبير عنهـا تطبيقـا في مواقف جديدة .

وليس معنى ذلك أن الطريقـة الواحدة لا تستخدم إلا في أطار واحد ويقصـد بلوغ هدف واحـد ، إذ أن لكل هدف طريقـة أو أكثـر تعتبر أحسن جدوى من غيرها في سبيل بلوغ هذا الهدف .

٢ـ تختلف طريقـة التدريس تبعا لاختلاف مستويات الأساليب المستخدمـة في الطريقة الواحدة ، فمثلا طريقة المحاضرة التي تعتمد على ســرد معارف في صـورة حقائق ومصطلحات ومفاهـيم وتعميمات تختلف عـن طريقة المحاضرة التي تعتمد على الأمثلة الواقعية المتنوعة ، والمقارنـة والتفسير ، وبيان العلاقات ، وغير ذلك من الإجراءات التي تيســر التعلم .

٣ـ تختلف طريقة التدريس تبعا لاختلاف الخصائص العامة للمتعلم، فلو أردنا أن نعلم طفلا مبتدئا بعض كلمات اللغة العربية مثلا فإن ذلك يقتضي استخدام الطرق التي يمكن من خلالها زيادة مستوى دافعية الطفل فضلا عن التوضيح والتكرار والتفسير وبيان العلاقات وغير ذلك من الإجراءات التي تيسر التعلم، بينما إذا كان الطفل في مرحلة عمرية وتعليمية متقدمة، فإن الأمر قد لا يقتضي أكثر من مجرد كتابة الكلمات، ونطقها أمامه مرات محدودة العدد؛ ليعرفها، وليتقن نطقها، وليعرف أوجه التشابه والاختلاف بينها، وبين ما سبق أن تعلمه من كلمات أخرى.

٤ـ تختلف طريقة التدريس تبعا لاختلاف طريقة تقويمها ولعل من أكثر الأساليب شيوعا في تقويم طرق التدريس بطاقات الملاحظة، التي يختلف مضمونها باختلاف طريقة التدريس إلا أن بعض البحوث الحديثة تحاول أن تجعل تقويم التدريس أكثر موضوعية، أي أقرب إلى التقرير الكمي منه إلى التقرير الوصفي في إطار من الالتزام بالشروط العلمية، ومن هذه البحوث تلك التي أجريت لتحليل التفاعل اللفظي في التدريس بين المعلم والتلاميذ،

وللكاتب بحثان منشوران فى هذا المجال .(١)

تصنيف طرق التدريس :

يتنوع تصنيف طرق التدريس تبعا للمادة ، ولطريقة الأداء .

فمن حيث المادة يمكن تصنيف طرق التدريس إلى :

---

(١) عبد الرحمن كامل عبد الرحمن : أثر استخدام أسلوب " تحليل التفاعل اللفظى " على تحسين تدريس التعبير الشفوى لأطفال المدرسة الابتدائية ، بحث قدم إلى المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصرى المنعقد فى الفترة من ٢٧ — ٣٠ أبريل ١٩٩١م . جامعة عين شمس : مركز دراسات الطفولة .

● ——————— : تحليل التفاعل اللفظى فى دراسة بعض المشكلات الاجتماعية المدرسية بأسلوب العمل الفريقى ، بحث قدم إلى المؤتمر العلمى الرابع : ديناميات العمل الفريقى فى مجالات ممارسة الخدمة الاجتماعية ، المنعقد فى الفترة من ٢٣ — ٢٥ أبريل ١٩٩١م ، . جامعة القاهرة : كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم .

أ- طرق التدريس العامة : وهي التي يمكن استخدامها في تدريس أية مادة من مواد المنهج ، مثل : طريقة المحاضرة ، وطريقة المناقشة ، وطريقة حل المشكلات ، وطريقة التعليم المبرمج .

ب- طرق التدريس الخاصة : وهي التي تفرضها عوامل متعددة ، أظهرها طبيعة المادة الدراسية بصفة خاصة مثل : طرق التدريس الخاصة باللغة العربية ، وطرق التدريس الخاصة بالرياضيات ، وطرق التدريس الخاصة بالعلوم ، ففي اللغة العربية على سبيل المثال توجد طرق خاصة بتدريس القراءة تختلف عن طرق التدريس الخاصة بتدريس النحو ، عن طرق التدريس الخاصة بتدريس الإملاء ...... الخ .

ومن حيث طريقة الأداء يمكن تصنيف طرق التدريس إلى :

- طرق قائمة على جهد المعلم وحده ، مثل طريقة المحاضرة .
- طرق قائمة على جهد المعلم والمتعلم مثل طريقة المناقشة .
وطريقة حل المشكلات ، والطريقة الاستقرائية وطريقة الاكتشاف الموجه .
- طرق قائمة على جهد المتعلم مثل طريقة التعليم المبرمج .

ويبدو أن الأساليب المستخدمة في طرق التدريس هي التي تجعلها متميزة، ومؤثرة، فقد يستخدم معلمان طريقة المحاضرة، ولكن لكل منهما أسلوبه الخاص، بمعنى أن الأول قد يكثر من الأمثلة والمواقف الملموسة في المحاضرة، بقصد التفسير والإيضاح تيسيرا للفهم، بينما قد تقوم محاضرة الثاني على مجرد إلقاء المعلومات والحقائق مفترضا أن ذلك الأسلوب يمكن أن يؤدي إلى الفهم، ومن ثم فإن استخدام إحدى طرق التدريس لا يشير إلى وحدة الأسلوب، وإنما يشير إلى تعدد أساليب الاستخدام من معلم إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، فالعبرة بكم ونوع الأساليب المستخدمة في الطريقة لتجعلها متميزة، ومؤثرة.

وفي ضوء ما سبق سنحاول أن نعرض بإيجاز لأبرز طرق التدريس :

١- طريقة المحاضرة :

تعتبر طريقة المحاضرة من أكثر طرق التدريس شيوعا، وقد يرجع رفض استخدام طريقة المحاضرة لدى بعض المعلمين إلى سوء استخدامها، وليس إلى طبيعتها.

ولعل ما دعم وجود مثل هذه الطريقة صعوبة الحصول على الكتاب قديما، وتكاد تتحدد مواصفات المحاضرة الجيدة فيما يأتي :

١- الإعداد للمحاضرة : ويتضمن تحديد أهداف المحاضرة ، وتحليل محتواها في تنظيم متدرج من البسيط إلى المعقد ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن المعلوم إلى المعلومات الجديدة ، وإعداد أسئلة تتناول هذه الجوانب في إطار من الإثارة والتشويق ، كما يتضمن الإعداد الأسئلة التقويمية ، والوسائل التعليمية المستخدمة ، وأهم الكتب أو الكتيبات التي بها تفاصيل تتصل بموضوع المحاضرة .

٢- خطوات المحاضرة :

أ- المقدمة : وتكون باستثارة معلومات التلاميذ المرتبطة بالدرس الجديد ، ويشترط أن تقتصر على ما يكفي لتوجيه عقول التلاميذ إلى الدرس ، وما يشوقهم له ، ويقربه لأذهانهم ، ويفضل إظهار مدى أهمية موضوع المحاضرة للتلاميذ ، وتعريفهم بمدى صلته بحياتهم ، وأهم الأهداف التي ينبغي أن يكونوا قد حققوها في نهاية المحاضرة .

ب- العرض: يتضمن العرض موضوع الدرس كله ، بحيث يقسم الدرس إلى مراحل تنتهي كل مرحلة بعملية استرجاع للمادة ، مع ملاحظة إشراك التلاميذ بالأسئلة ، كما يفضل أن يستعين

المعلم في ذلك بما أعده من وسائل تعليمية ، أو بمهارته في استخدام المتاح منها بفعالية .

ج – الربط : ويتحقق عن طريق محاولة توضيح مدى الصلة بين أجزاء موضوع المحاضرة ، والموازنة بينها، مع الاستعانة بالأمثلة الواقعية الحية ، تيسيرا للتحليل ، والتفسير ، والاستنتاج ، ودعما للفهم .

ويجب أن تتبين أن الربط ليس من الضروري أن يكون خطوة قائمة بذاتها ، إذ أنه يتخلل في العادة : التمهيد والعرض .

د – الاستنباط : بعد أن يفهم التلاميذ الجزئيات يمكنهم الوصول إلى الاستنتاجات العامة ، والتعميمات ، واستنباط القضايا الكلية .

هـ – التطبيق : ويتضمن بعض تدريبات مختصرة توضح إلى أي مدى ثبت وصول المعلومات إلى أذهان المتعلمين ، ومدى إدراكهم لفائدتها في حياتهم الواقعية .

كما يتضمن التطبيق بيان بعض المهارات العملية التي تتصل بمحتويات الدرس .

ويتضمن التطبيق أيضا بعض أسئلة لمحاولة التعرف على الرأي الشخصي لبعض المتعلمين ، ومحاولة دعمه إيجابيا

في ضوء بعض القيم المرتبطة بموضوع المحاضرة .

و — الاستمرارية : وتكون بتكليف المتعلمين ببعض واجبات كإعداد ملخص عن موضوع المحاضرة بالاستعانة ببعض الكتب أو بعض الكتيبات التي يجب أن يكتبها لهم المحاضر لمن يريد مزيدا من التفاصيل .

ز — التقويم : هو خطوة تتخلل جميع الخطوات السابقة، ولعلها تكون واضحة في الأسئلة المثارة والتوجيه والإرشاد، بدءا من التمهيد للمحاضرة حتى نهايتها .

وإذا كان من أبرز عيوب المحاضرة — في ضوء ما سبق — أنها تحتاج إلى مدرس يجيد أساليبها السابقة، وبخاصة أساليب الكلام، وطرق الإقناع والتأثير .

فإن من مميزاتها ، أنه لا يمكن الاستغناء عنها كلية ، فهي مناسبة جدا لتوضيح المصطلحات، والأمور الغامضة ، ونقل الخبرات الشخصية ، وتبادل التقارير بين التلاميذ ، وما إلى ذلك .

كما أن المحاضرة توفر الوقت خاصة بالنسبة للمناهج الدراسية المزدحمة ، وينبغي أن يتيح المدرس لتلاميذه ، فرص التعبير والكلام إلى جانب القيام بأوجه النشاط الأخرى .

٢ـ طريقة المناقشة :

تتضمن طريقة المناقشة الحكم ، وتقييم الأسباب بمالها وما عليها ، ووزن الأدلة والشواهد ، واللجوء إلى المبادىء ، واتخاذ القرارات .

ويذهب بعض الباحثين إلى أن المدرس لا يوصل المعرفة ، وإنما يقوم بدلا من ذلك بتنشيط ذاكرة الطالب ، وإثارة المعرفة لديه بالفعل ، أو يرتب الموقف الذى يشجع الطالب على أن يجد العلاقة بين الأفكار ، وطريقة المناقشة تحقق هذا الهدف تماما .

وفى ضوء ذلك فإن المدرس فى طريقة المناقشة يعمل مع الطالب على مستويين فى وقت واحد : إنه يعلمه كيف يدرك مبادىء المادة الدراسية التى يدرسها ، ويعلمه طريقة إدراك وتوليد مثل هذه المبادىء ، دون مساعدته .

فالتأكيد على المناقشة يعين المتعلم على أن يتعلم أنواعا من حل المشكلات ، وأنواعا من تحويل المعلومات إلى استعمالات أفضل ، فالمناقشة تؤكد الجانب النوعى من التدريس ، فالمهم نوعية المعرفة ، وليس كميتها .

خصائص طريقة المناقشة :

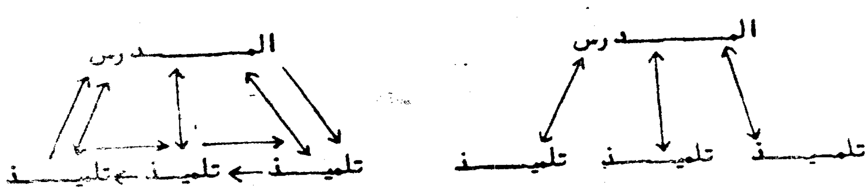
ـ المشاركة النشيطة الفعالة بإثارة الحيرة والشك فى موضوع ما عن طريق المواجهة .

- الكشف عن الأسباب .
- اكتساب المعرفة الذي يؤدي إلى التمكن منها .
- يمكن تقسيم تيار المحادثة باستخدام المناقشة إلى نوعين هما :

أ ـ المناقشة المقيدة : وهي التي تكون قائمة على التفاعل الرأسي من خلال الأسئلة بين المعلم من جهة والمتعلمين من جهة أخرى .

ب ـ المناقشة الحرة : وهي التي تكون قائمة على التفاعل الرأسي والأفقي بين المعلم من جهة والمتعلمين من جهة أخرى، ولعل الشكل رقم (٤) يبين الفرق بين تياري المحادثة في المناقشة .

شكل رقم (٤)
تيارا المحادثة في المناقشة



ـ الدافع للسعي وراء المعرفة يوجد عن طريق الأسئلة .

ـ تتوقف الرغبة في المشاركة في المناقشة على عوامل منها: طبيعة الموضوع المناقش، ومدى الخلفية القرائية، وطبيعتها، ومدى قدرة

الطلاب على أن يدركوا ما يجرى ، والاستعداد النفسي للطلاب ، وعددهم .

- ينبغي أن تقوم المناقشة بين المدرس والطلاب على أساس من التنظيم المرن .

- تتكون استراتيجية السؤال من أربعة أجزاء هي :

أ - يقرر الطالب مقترحا مبدئيا .

ب - يقود المدرس الطالب إلى الشك .

ج - يقود المدرس الطالب إلى أن يدرك كنه المخرج ، بعد أن يشعر بالحيرة والشك .

د - يرشد المدرس الطالب وهو يسعى في طلب الحقيقة الخاصة بالقضية موضوع الدراسة .

- يجب على المدرس أن يعلم أن القضايا القيمية ليست قضايا حقائق ، وإن تضمنت بعض الحقائق ، ومن ثم لا توجد إجابة واحدة للسؤال المقدم ، ولمختلف المتعلمين إجابات مختلفة عن هذا السؤال .

فمثلا السؤال : ما إعراب ما تحته خط في الجملة الآتية :
إنَّ اللَّـهَ واحدٌ ، فإنَّ هذا السؤال سؤال عن حقائق وإجابته إجابة واحدة ، وأي إجابة غير (اسم إنَّ منصوب بالفتحة الظاهرة) ، تعتبر إجابةً خاطئةً .

أما سؤال عن أجمل بيت من أبيات قصيدة شعر معينة مثل : ما أجمل بيت في معلقة عنترة ؟ أو سؤال مثل : هل يوضع الجانحون الأحداث في السجن ؟ فإن مثل هذا السؤال سؤال قيمي ، تختلف الإجابات عنه باختلاف الأفراد .

— تقويم المدرس لإجابات التلاميذ عن السؤال القيمي تكون بكلمات تشجع على إبداء الآراء أو زيادتها وضوحا ، مثل : أوافق أو لا أوافق أو مرادفات لهذين المعنيين .
أما في تقويم إجابات سؤال الحقائق فتكون بصواب أو خطأ ، وتكون غاية التقويم هي الوصول إلى ما إذا كانت الإجابة صائبة أو خاطئة .

أما في تقويم إجابات السؤال القيمي فتكون الغاية هي محاولة الوصول لأفضل الآراء المدعمة بالأدلة ، فالعبارة الأمبريقية تختلف عن العبارة القيمية .

— وضوح الفرق بين السؤال القيمي والامبريقي يسمح للمناقشة أن تمضي في مسارها قدما ، وعدم وضوح الفرق بين القيمي والامبريقي يؤدي إلى حدوث اضطراب وفوضى بين المناقشين .

- من الضرورى تحديد الموضوع وتحديد المصطلحات فى الأسئلة القيمية ؛ حماية من التفرق ، ومن العجز عن التقدم ، وذلك يمثل المرحلة الأولى فى كل مناقشة جيدة ، وهذا يسمى (بالتوضيح المبدئى للمشكلة) .
- دفاع الطالب عن وجهة نظره المقدمة ، وتفسيره للفكرة وتبريرها أمر خطير ، ومهم ، إذ أنه من الضرورى لكل طالب أن يبرر المقترحات التى يقدمها ، وأن يتابعها ، وينبغى أن يعتبر الطالب مسئولا ، أن يوضح كل مبدأ يقترحه من الناحية العقلية ، حتى يظهر ما الذى يعنيه بذلك المبدأ ، وما آثاره ، وتطبيقاته على الحقائق التى بين أيدينا ؟ ، وما آثار الحقائق عليه ؟ .

أنواع الأسئلة :

١ - شئ يقيم فى مدى مطابقته لقاعدة رياضية مثلا أو منطقية أو نحوية .
٢ - شئ يقيم فى ضوء معيار أو جملة معايير تتعلق بخصائصه مثل : التفاحة الجيدة هى التى يتحقق فيها معايير كالحمرة أو الصفرة ، والصلابة والرائحة .
٣ - عمل ما أو حادثة أو عملية أو ممارسة أو إعادة ، وهذا يقيم فى ضوء نتائجه ، وهذا يحتم أولا تحديد النتائج ، وثانيا تقييم هذه

النتائج فى ضوء القواعد أو المعايير الموضوعية .

– يجب على المدرس أن يوازن بين قيادة تيار الأفكار ، وبين تحديد هذا التيار .

– وينبغى على المدرس أن يساعد الطلاب على التركيز فى المناقشة، كما أن يقوم بعدة تلخيصات اثناء المناقشة لتسجيل نقاط الاتفاق والاختلاف ولمنع التكرار الذى لا حاجة له، ولإعادة المناقشة إلى المشكلة .

– وينبغى أن يوجه المدرس المناقشة إلى الأمام بتوجيه الطلاب إلى النتائج المحتملة ، وذلك مهم لتدريب الطلاب على كيفية اختيار سياستهم فى وعى متكامل بما يحتمل أن يحدث .

– كما إن المناقشة بحاجة إلى التنوع بين المشاركين فيها لضمان التنوع فى الفكر ، مع مراعاة أن تكون مجموعة المناقشة صغيرة نسبيا .

– لعل من الافضل أن يكون أسلوب المناقشة مسبوقا بتحليل لأبعاد المشكلة ، أو يصاحبه على الأقل ، إنَّ المشكلة وخصائصها كما يكشف عنها التحليل – هى التى توجه المرء إلى الحقائق المتصلة، ثم توجهه إلى الفروض المتصلة ، ويمكن أنْ يتأتى ذلك باقتراح قراءات أخرى تتصل بموضوع المناقشة، أو عرض بعض أفلام، أو تسجيلات شريطية، أو تنظيم

بعض المقابلات مع بعض المسئولين الرسميين ، أو تنظيم بعض زيارات لبعض الأماكن المناسبة ؛

- من الضروري الوقوف على تاريخ المشكلة ، ومن الضروري فحص مدى صحة العبارات التي يقدمها الطلاب ، أي ينبغي أن تناقش قوانين الدليل المقبول ، فينبغي على المعلم أن يبين لطلابه كيف يمكن التحقق من الحقائق والتوضيحات ، ومن ثم تتكون المادة العلمية الموثقة .
- من الحكمة أن يسجل المدرس على السبورة الاستنتاجات والقرارات الناتجة عن مناقشة موضوع ما ، لتكون متاحة لكل تلميذ .
- ليس مقياس قيمة المناقشة هو مدى ما توصلت إليه من اتفاق ، وإنما هو مدى نمو الفهم لدى أفرادها .
- وتتأثر المناقشة بعوامل متعددة لعل من أهمها نوعية السؤال ، فمثلا السؤال المتعلق بالتوضيح السببي هو إجابة للسؤال " لماذا ؟" وليس من الضروري أن يتضمن السؤال كلمة " وَضِّحْ " أو مرادفاتها ، بل إن السؤال في كثير من الأحيان قد يقصد بالتوضيح السببي ، ويتضمن سؤاله كلمة " وَضِّحْ " ومع ذلك لا يعتبر من الأسئلة التوضيحية ، وإن وردت فيه كلمة " وضح " ومن الأمثلة على ذلك :

١- وضح كيف تصلح عجلة الدراجة التى فرغت من هوائها ؟

٢- وضح معنى المصطلح كذا ......؟

مثل هذه الأسئلة لا تعتبر من الأسئلة التوضيحية ، وإن وردت فيهما كلمة " وضح " ، وذلك لأن (وضح) فى الجملة الثانية - تكاد تتكافأ مع كلمة (عَرِّف) فى الجملة : عرف المصطلح كذا .... بينما كلمة وضح فى الجملة الأولى تكاد تتكافأ مع كلمة (صِف) الإجراء الذى يؤدى إلى الحدث .

إن مثل هذين الطلبين يستدعى وصفا ، لأن المجيب عنهما ليس ملزما أن يركز لماذا رقعة العجلة تحصل ، وإنما المطلوب منه ببساطه أن يخبرنا عَمَّ يفعله لإصلاح العجلة .

أما التوضيح فى مثل هذه الاسئلة يعتبر توضيحا .

١- وضح العوامل التى سببت الحرب العالمية الثانية ؟

٢- وضح لماذا تطير بعض الطيور إلى الجنوب فى فصل الشتاء ؟

أود أن أكرر وأقرر بأن مقياس قيمة المناقشة ليس هو مدى ما توصلت إليه من أتفاق ، وإنما هو مدى نمو الفهم لدى أفرادها .

فالمناقشة طريقة من طرق التدريس ، تتوقف مدى فعاليتها على مدى القدرة فى استخدام أساليبها العلمية والفنية .

٣ــ النــــــدوة :

تكاد تعتمد الندوة أساسا على أسلوب المناقشة المقيدة ، حيث تدور حول موضوع معين ، أو توجد مشكلة معينة هي محور الندوة ، فيعرض المختصون مختلف الآراء الواردة بشأنها، على أن يتبع ذلك بإتاحة الفرص للمستمعين للمشاركة في مناقشة مضبوطة .

ويمكن أن تكون الندوة طريقة جيدة للتدريس اذا ما قامت على أساس التحديد الواضح للمشكلات والتساؤلات في إطار من الإثارة والتشويق .

وتقوم الندوة على الخطوات الآتية :

١ــ تحديد الأهداف المرجوة من الندوة بتحديد شكل ومضمون الأداء المتوقع من المتعلمين في النهاية .

٢ــ تحليل محتوى الموضوع أو المشكلة محور الندوة ، وتحديد النوعيات والمستويات التعليمية للمستمعين الذين سيسمح لهم بحضور الندوة، حتى يمكن مراعاة الخبرات التعليمية السابقة للمستمعين اثناء المناقشة ، والاتيان بمواقف وأمثلة واقعية ، وتجنب المصطلحات غير المألوفة لهم ، وتحديد مدى حاجاتهم إلى التفسير ، أو التكرار أو ..الخ

٣ــ تحديد نوعية المتخصصين الذين سيناقشون موضوع الندوة أو المشكلة محور الندوة ، والاتفاق معهم على أسلوب تتابع الندوة من حيث مجال

الندوة ، وإطارها العام ، وأسلوب إدارتها ، ومواضع طلب الكلمة ، وتحديد الزمن المخصص لمعالجة الجوانب المختلفة المتعلقة بموضوع الندوة ٠.

٤ـ تعريف المستمعين بالمختصين المشتركين في الندوة ، وبيان أهداف الندوة ، وتلقى الاستفسارات من المستمعين ، وتسجيلها وإتاحة الفرص للحاضرين للاشتراك في المناقشة .

٥ـ تقويم الندوة : بعد تلخيص نتائج المناقشة بحيث يتضح للمستمعين موقف المختصين من التساؤلات الرئيسية ، يستهدف التقويم التعرف على ما تحقق من أهداف محددة في بداية الندوة وقد يكون ذلك بمحاولة استطلاع آراء المستمعين للتعرف على أسباب الموافقة أو المعارضة ، ومن ثم تتبين مدى الحاجة إلى دعم الاتجاهات الإيجابية المنشودة ، وتصويب الاتجاهات السلبية .

وفي ضوء ما سبق يتبين وجود أنواع متعددة من طرق التدريس ، إلا أننا قد اكتفينا بعرض ثلاث طرق فقط منها كنماذج نظرا لأنها أكثر هذه الطرق استخداما .

٤ـ التعليم المبرمج : هو طريقة تحاول أن تمكن المتعلم من أن يعلم نفسه بنفسه بواسطة برنامج أعد بأسلوب خاص ، فهو طريقة من طرق

التعليم الذاتي الفردي، يقوم فيها الخبراء بجهد كبير نسبيا في برمجة المادة الدراسية، ثم يقوم المتعلم بدراستها، ومعنى ذلك أن جهد المتعلم يكاد ينحصر في دراسة المادة، وتعلمها، بينما توجد طرق أخرى يقوم فيها المتعلم بالبحث عن المادة وما تتضمنه من معلومات ومفاهيم .

والتعليم المبرمج يحدد سلوك المتعلم جزئيا، بمعنى أن المعلومات تكون مبرمجة في صورة فقرات، وتقدم للمتعلم في أسلوب متتابع فمثلا تقدم للمتعلم فقرة أو فقرتان، ثم يوجه للمتعلم سؤال يجيب عنه المتعلم باختياره إجابة واحدة من عدة اجابات مقترحة، فإذا كانت إجابة المتعلم صحيحة استطاع الانتقال إلى الخطوة التي تليها في الدرس أو إلى الإطار الأصعب، أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإنه تصدر بعض التعليمات التي تقود المتعلم إلى تفرع تشخيصي علاجي . ويستمر ذلك حتى يحصل المتعلم على الاستجابة الصحيحة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى الإطار الأصعب .... وهكذا .

ويرجع الفضل في ابتكار هذا الاسلوب في البرمجة إلى "سكنر Skinner "

ويمكن توضيح فكرة تتابع الأطر على النحو الآتي :—

١— تقسم المادة الدراسية المراد برمجتها إلى مجموعة من الأطر الصغيرة ،

تبدأ بالإطار رقم (١) ثم الإطار رقم (٢) ثم الإطار رقم (٣) ... الخ وقد يصل رقم الإطار الأخير إلى (٢٠٠) أو (٣٠٠) أو أكثر من هذا أو أقل ، وفقا لعدد الأطر .

٢ـ يعرض كل إطار معلومة أو فكرة محددة .

٣ـ ينتهي كل إطار بسؤال موضوعي أو أكثر بحيث يكون محور السؤال المعلومة أو الفكرة المحددة التي تناولها الإطار .

٤ـ توضع إجابة الإطار إما تحته أو على يسار الإطار التالي له أو في الصفحة التالية .

٥ـ يطلب من الدارس الإجابة عن أسئلة كل إطار بمجرد الانتهاء من قراءة الإطار ، ثم يقوم الدارس بعد ذلك بتصحيح إجابته وفقا لنموذج الإجابة المبين في الفقرة السابقة .

٦ـ إذا نجح المتعلم في الإجابة عن أسئلة الإطار ينتقل مباشرة إلى دراسة الإطار التالي له ، وإذا لم ينجح يطلب منه إعادة قراءة الإطار ، ومعرفة الخطأ الذي وقع فيه ، ثم ينتقل إلى الإطار التالي وهكذا .

٧ـ عند انتهاء الدارس من دراسة جميع الأطر على النحو السابق ، يمكنه أن يتقدم للامتحان النهائي في هذه المادة .

وفى ضوء ما سبق يتبين لنا أن التقدم الزمنى فى الدراسة مرتبط بقدرات الدارس ، وظروفه .

كما أن التعليم المبرمج يجعل المتعلم يعتمد على نفسه اعتمادا يكاد يكون اعتمادا كليا ، مما ينعكس أثره على الدارس .

ولعل أبرز ما فى التعليم المبرمج من عيوب هو أن المتعلم يتعلم من آلة صماء مبرمجة ، لا تصل مهما تطورت إلى تعليم المعلم الإنسان الناضج ، وقد يبدو ذلك واضحا فى فشل التعليم المبرمج فى أن يغرس بعض القيم ، أو ينمى بعض الاتجاهات البناءة بالرغم من نجاحه فى اكساب الدارس بعض المعلومات .

وفى ضوء ما سبق يتبين أن تصنيفات طرق التدريس كثيرة ومتنوعة ، ولعل ما تم عرضه بإيجاز لنماذج من طرق التدريس قد يعطى فكرة متكاملة ـ إلى حد ما ـ عن أنواع طرق التدريس .

تقويم التدريس :

يعتبر تقويم التدريس مشكلة يزاد من تعقيدها عدم اتفاق التربويين على معيار أو مجموعة من المعايير التى نحكم بها على كفاءة المدرس .

ويلاحظ أن تقويم التدريس يختلف تبعا لاتجاهات المقوم، وتكاد تنحصر وجهات النظر من حيث تقويم التدريس فيما يأتى :

١- اعتبار نتائج التعليم مؤشرا يدل على كفاءة المدرس، فإذا كان تحصيل التلاميذ طيبا، فإن ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المدرسين، وتحتل الاختبارات التحصيلية مركز الصدارة كأدوات للتقويم، عند أصحاب هذا الاتجاه.

ومن عيوب هذا الاتجاه أنه يعتبر تحصيل التلاميذ مؤشرا صادقا لكفاءة المدرس فى حين تحصيل التلاميذ يتأثر بعوامل أخرى غير المدرس، كالوسط الاجتماعى، والثقافى الذى يعيش فيه التلميذ، واتجاهات الوالدين وخصائص التلميذ نفسه: مدى ذكائه، وإحساسه بذاته، ولابد من حساب دقيق لأثر كل عامل على حدة، حتى يمكن الوقوف على الوزن الحقيقى لدور المدرس فى تحصيل التلميذ، ومن ثم فقد يكون من الخطأ أن نقوم التدريس بمدى تحصيل التلاميذ فقط.

٢- اعتبار خصائص المدرس معيارا للكفاءة التدريسية، سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية، ومن ثم شغل المقوم

التربوى بالبحث عن تلك الصفات أو الخصائص التى ينبغى أن تتوافر فى المدرس، حتى يكون تدريسه تدريسا جيدا .

فاعتقد بعضهم أن المظهر الخارجى، والذكاء، وتقدير النجاح فى مادة التخصص، والمستوى الاجتماعى، ودرجة ترنيم الصوت وغيرها من خصائص المدرس هى التى تجعل تدريسه جيدا . ومن ثم ظهرت قوائم ضبط كثيرة مليئة بهذه الصفات، واستخدمت كبطاقات للملاحظة وما زال بعضها يستخدم إلى الآن .

ومن عيوب هذا الاتجاه فى تقويم التدريس أنه لا يقف على عمق وتعقد العملية التدريسية، كما إن أدواته غير موضوعية، فما يسجله المقوم هو مجرد انطباعات وتفسيرات لمواقف قبل أن تتم ملاحظاتها، وإدراكها لا نتهاء، كما إن عدد المتغيرات، وترتيبها، ووزن كل منها، يختلف من مقوم إلى آخر، مما ينفى عن الأداة صفتى الموضوعية والثبات .

٣ـ <u>اعتبار مدى التفاعل اللفظى بين المدرس والتلاميذ مؤشرا صادقا لمدى كفاءة التدريس</u> : استقراء لهذا الاتجاه يبدو لنا أنه اتجاه موضوعى، وحبذا لو تم تطبيقه فى مصر، إذ أنه يمكنه أن يقضى على كثير من سلبيات التعليم المتعلقة باستراتيجيات التدريس بصفة خاصة،

حيث أن تقويم التدريس في أغلب مدارسنا حتى اليوم ما يزال معتمداً على التقارير غير العلمية ، الارتجالية ، وينبغي ألا يحجبنا عن الشروع في تطبيقه أنه لا يتعلق بتقويم المادة التي يقدمها المدرس للتلاميذ ، فلعل هذا هو دور الاختبارات التحصيلية الموضوعية الموضوعة بمواصفات علمية لتحدد مدى التمكن جنباً إلى جنب متكاملة مع تقويم التدريس بالتفاعل اللفظي كطريقة موضوعية .

وفيما يلي عرض موجز لذلك الاتجاه الحديث في تحديد مدى كفاءة المدرس باستخدام أسلوب تحليل التفاعل اللفظي.

فما التفاعل اللفظي ؟ وكيف يمكن أن نحدد مدى كفاءة أي مدرس كماً وكيفاً ؟ وإلى أي مدى يمكن أن يتطور باستخدام هذا الأسلوب العلمي ؟

ذلك ما سنحاول أن نجيب عنه بإيجاز من خلال التعريف بالتفاعل اللفظي ، وكيفية تحليله .

مفهوم التفاعل اللفظي ، وكيفية تحليله :

التفاعل اللفظي هو نظام يحاول توجيه وتعديل السلوك بالتغذية الراجعة ، وقد أثبتت بعض الدراسات العلمية أهميته في هذا المجال .

ويمكن تحديد ماهية التفاعل اللفظى، وكيفية تحليله فى خطوات هى :

الوصف والتصنيف ، والرصد والإحصاء ، والتفسير .

١ - الوصف والتصنيف :

يقوم التفاعل اللفظى كنظام للتغذية الراجعة على تقسيم الكلام إلى قسمين رئيسيين هما : الكلام المباشر ، والكلام غير المباشر .

فيكون الكلام مباشراً ، إذا منح الحد الأدنى من الاستجابة ، ويكون الكلام غير مباشر إذا منح الحد الأعلى من الاستجابة ، ويتضمن السلوك الكلى أو التفاعل الكلى تبعا لنظام " فلاندرز Ned. A. Flanders الأقسام الآتية : -

أ - كلام المدرس .　　　　ب - كلام الطالب .

ج - الصمت أو الاضطراب . ويمكن توضيح الأقسام السابقة فى الشكل رقم (٥).(*)

ونظرا لانه قد توجد بعض المشكلات التى تكتنف عملية تصنيف الحديث بين المدرس والتلميذ فى تدريس بعض موضوعات التعبير الشفوى ، فقد صمم عدد من الأحكام والقواعد الأساسية التى تنظم هذا التصنيف .

(*) انظر ص ١٧٢ .

ملخص لأقسام التفاعل اللفظي

السلوك اللفظي		محددات السلوك اللفظي
كلام المدرس	كلام المدرس [illegible]	١ـ تقبل المشاعر* : يشمل هذا القسم عدم مقاطعة التلميذ في حديثه، وعدم التهديد.
		٢ـ الثناء والتشجيع* : يشمل كلمات أو عبارات تدل على الثناء مثل : جيد، حسن، صحيح، ممتاز، أو تدل على التشجيع مثل : أكمل، تابع ما تقول، أعجبني ما قمت به من عمل، ايماءات أو همهمة تؤدي الى استرسال التلميذ في الحديث.
		٣ـ تقبل الأفكار* : يشمل هذا القسم تقبل المدرس لأفكار التلميذ بتوضيح أو بتلخيص ما فهم من كلام التلميذ.
		٤ـ توجيه الأسئلة : يشمل هذا القسم الأسئلة التي يوجهها المدرس الى التلميذ بهدف أن يجيب عنها، ولا تحتسب الأسئلة الأمرية والانتقادية
	كلام المدرس المباشر	٥ـ الشرح والتلقين :* يشمل هذا القسم تقديم المعلومات أو الحقائق أو الآراء التي تعبر عن فكرة خاصة من المدرس.
		٦ـ اعطاء التوجيهات* يشمل توجيهات، أو أوامر، أو تعليمات يتوقع أن يطيعها التلميذ، أو يذعن لها.
		٧ـ النقد وتبريرات السلطة* : يشمل هذا القسم كلمات أو عبارات يقصد بها تحويل سلوك التلميذ من سلوك غير مقبول أو تقرير الأسباب التي من أجلها يفعل المدرس ما يفعل.
	كلام التلميذ	٨ـ الاستجابة للمدرس* : يشمل هذا القسم كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المدرس أو نتيجة لسؤال وجهه المدرس الى التلميذ.
		٩ـ تحدث التلميذ بمبادرة منه* : يشمل هذا القسم حديث التلميذ بمبادرة منه بدون أن يطلب منه المدرس ذلك، أي حديث بدون أن يكون نتيجة لتوجيه أو سؤال من المدرس.
سكون	سكون	١٠ـ الصمت والاضطراب* : يشمل هذا القسم فترات التداخل أو الاضطراب في الاتصال اللفظي مثل تداخل كلام التلميذ في كلام المدرس بحيث لا يمكن التمييز بينهما، ويشمل هذا القسم أيضا لحظات الصمت التام.
		* لا تتضمن هذه الأرقام أي قياس، وكل رقم منها يدل على النوع فقط، ويوضح نوعا معينا من وحدات الاتصال، وكتابة هذه الأرقام خلال الملاحظة لمجرد تمييز ومعرفة احداث الاتصال، وليس الحكم عليها.

أ - إذا حدث لبس في انتماء عبارة ما بين قسمين أو أكثر فاختر دائما القسم الأبعد رقما من القسم (٥) باستثناء حالة واحدة وهي أنه عندما يكون القسم (١٠) طرفا أو واحدا من القسمين اللذين حدث اللبس بينهما ، فلا تختر أبدا القسم (١٠) ما دام هناك اختيار آخر، والسبب في ذلك هو أنه كلما ابتعدت عن المركز - والمتمثل في القسم (٥) - أصبح حدوث التكرار أقل .

فمثلا اذا حدث لبس في تصنيف عبارة بين القسمين (٢) ، (٣) فينبغي اختيار قسم (٢) ، أما اذا حدث اللبس بين القسم (٥) والقسم (٧) فينبغي اختيار القسم (٧) .

ب - يسجل رقم قسم واحد لكل فترة زمنية محددة ، ومدتها ثلاث ثوان الا إذا غير المدرس القسم خلال الفترة المذكورة وإذا انتقل المدرس من قسم إلى آخر أو حدث أكثر من قسم واحد خلال مدة ثلاث ثوان ، فعندئذ يجب تسجيل كل الاقسام المستعملة في تلك الفترات المحددة .

جـ - عندما يكرر المدرس فكرة التلميذ ، فتسجل ضمن القسم (٣) قبول الأفكار .

د - إذا حدثت كلمات مثل نعم ، طيب ، ممتاز ، آه ... آلخ بين

تكرارات قسم (٩) فتسجل ضمن قسم (٢) التشجيع، وتعتبر هذه الكلمات بمثابة تشجيع للطالب ، وايذانا بالاستمرار فى الحديث ، لذا تصنف فى قسم (٢) التشجيع .

٢ـ الرصد والاحصاء :

فى ضوء أقسام التفاعل اللفظى وقواعده السابق بيانها ، يتم رصد وإحصاء جميع الجمل والعبارات التى تكون منها التفاعل اللفظى لكلام المدرس والتلميذ وفقا لما يأتى :

أ ـ يفضل أن تسجل الحصة المدرسية على شريط من أشرطة "الكاسيت" .

ب ـ يتم تصنيف جميع الجمل والعبارات التى تم تسجيلها على شريط كاسيت، وفقا لاقسام التفاعل اللفظى ، على أن تكتب هذه الأرقام بشكل متسلسل وعامودى، ويوضح المثال الآتى كيفية تصنيف بعض الجمل والعبارات فى مجال التدريس ، فإذا قال المدرس " رجاء يا طلاب افتحوا كتبكم على الصفحة الخامسة فتصنف هذه العبارة فى قسم (٦) إعطاء التوجيهات ثم يتبعها قسم (١٠) وهو الصمت أو الاضطراب اثناء محاولة الطلاب البحث عن الصفحة الخامسة ، فإذا قال المدرس ، يا محمد نحن

نحن الآن فى انتظارك لم لا تفتح كتابك على الصفحة الخامسة ؟

فتصنف هذه العبارة فى قسم (٧) "الانتقادات" وقسم (٦) "إعطاء التوجيهات" فاذا قال المدرس "أعرف الآن بأن بعضنا كانت لديه بعض الصعوبات والقلق حول دراسة هذا الفصل أمس ، وأعتقد بأننا سنجدها اليوم أكثر إثارة ومتعة ، فتصنف هذه العبارة بكتابة اثنين من قسم (١) "تقبل الشاعر" فإذا قال المدرس "هل يتذكر أحد منكم الآن الذى ناقشناه أمس ؟ ، فيكتب المصنف قسم (٤) "طرح الأسئلة" ، فإذا أجاب طالب بقوله :

فكرت فى هذا الموضوع ، ويبدو لى أن السبب وراء مشكلة عدم معرفتنا لواقع بعض شعوب العالم هو أنه ليس لدينا الفرصة الحقيقية لتعلم وفهم طريقة الناس الذين يعيشون هناك ، فتصنف هذه العبارة بكتابة ثلاثة فى قسم (٩) "تحدث الطالب بمبادرة" ، فإذا رد المدرس على الطالب بقوله "جيد يا محمد ، أنا مسرور من اقتراحك هذا ، والآن دعنى أرى إن كنت فاهما لفكرتك اقترحت بأنه لو عرفنا طبيعة الناس فى العالم بصورة أحسن ، لأمكننا التعامل معهم اليوم بطريقة أفضل " فتصنف هذه العبارة بالتسلسل

الاتى :قسم (٢) " التشجيع " ثم اثنان فى قسم (٣) " تقبل الافكار " .

ويجب أن تكتب السلسلة العددية للمثال السابق بشكل متسلسل وعامودى على النحو المبين فى الشكل رقم (٦) ، ويتبين منه أن كل زوج من الأرقام متداخل مع الزوج الذى قبله .

شكل رقم (٦) كتابة السلسلة العددية

الرقم	الزوج
١٠	الزوج الأول (١٠، ٦)
٦	الزوج الثانى (٦، ١٠)
١٠	الزوج الثالث (١٠، ٧)
٧	الزوج الرابع (٧، ٦)
٦	الزوج الخامس (٦، ١)
١	الزوج السادس (١، ١)
١	الزوج السابع (١، ٤)
٤	الزوج الثامن (٤، ٩)
٩	
٩	
٩	
٢	
٣	
٣	
١٠	

وكل رقم يستعمل مرتين ماعدا الرقم الاول والاخير مسجل رقم (١٠) فى بداية ونهاية السلسلة العددية وذلك مبنى على فرضية مفادها هو أن كل تسجيل يبدأ وينتهى بالصمت .

جـ ـ تفرغ السلسلة العددية فى جدول مؤلف من عشرة أعمدة ، وعشرة صفوف ، وهذا يسمى بالمصفوفة على النحو المبين فى الجدول رقم (٥) الاتى :

ولتحديد خلية ما فى الجدول ، ينبغى الرجوع إلى الأرقام المجدولة على شكل أزواج ، فيشير الرقم الأول من الزوج إلى الصف ، ويشير الرقم الثانى من

الزوج إلى العمـود ، ولذلك يمكن تسجيل الزوج الأول (١٠ـ٦) بوضع شرطة واحدة في الخلية التي يلتقى فيها صف (١٠) مـع عمـود (٦) في الجدول ، ويمكن تسجيل الزوج الثانى (٦ـ١٠) بوضع شرطة واحدة في الخلية التي يلتقى فيها صف (٦) مـع عمـود (١٠) وهكـذا .

جدول رقـــم (٥)

تفريغ السلسلة العددية في مصفوفة التفاعل اللفظي

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١	/			/							٢
٢			/								١
٣			/							/	٢
٤									/		١
٥											٠
٦	/									/	٢
٧						/					١
٨											٠
٩		/							//		٣
١٠						/	[illegible]				٢
مج	٢	١	٢	١	٠	٢	١	٠	٣	٢	١٤
%											

... ويجب التأكد من دقة جدولة المصفوفة ، حيث إن عدد حدود المصفوفة الأصلية من الأرقام أكثر برقم واحد من العدد الإجمالي للشرطات في الجدول ، (عدد الحدود _ ١) ، ويعني (ن _ ١) ففي المثال السابق حصلنا على (١٥) خمسة عشر رقما من تسجيل الجمل والعبارات الأصلية ، وكان العدد الإجمالي للشرطات في المصفوفة هو (١٤) أربع عشرة شرطة على النحو المبين في الجدول رقم (٥) السابق .

٣_ **التفسير :**

بناء على ما تحتويه المصفوفة من أرقام يمكن تفسير كم وكيف الجمل والعبارات التي استعملت في التدريس من خلال ما يأتي :

أ_ يمكن تحديد أسلوب المدرس المستخدم في التدريس سواء أكان مباشرا أو غير مباشر من المعادلة :

نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر =

$$\frac{\text{مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ _ ٤)}}{\text{مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ _ ٧)}}$$

ب _ يمكن تحديد مدى تركيز المدرس على تحفيز أو تقييد حرية التلميذ في اثناء التدريس بإيجاد النسبة المعدلة . Revised I/D Ratio

$$\text{وهى} = \frac{\text{مجموع التكرارات الكلية للأقسام ١ ، ٢ ، ٣}}{\text{مجموع التكرارات الكلية للأقسام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٦ ، ٧}}$$

ج ـ يمكن تحديد نسبة كلام التلاميذ إلى كلام المدرس ، وهى :

$$= \frac{\text{مجموع التكرارات الكلية للقسمين (٨ ، ٩)}}{\text{مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ ـ ٧)}}$$

د ـ يمكن تحديد مدى استجابة التلميذ للمدرس بفحص الصفين (٨ و ٩) وتقاطعهما مع الاعمدة من (١ ـ ٧) ، وفى ضوء ذلك يمكن تحديد كم وكيف كل جانب من جوانب التفاعل اللفظى .

الفصل السادس

التقويم

- مفهوم التقويم .
- أسس التقويم .
- بعض وسائل التقويم :

* الاختبارات الشفهية .
* الاختبارات التحريرية .

١- اختبار المقال .

٢- الاختبارات الموضوعية .

الفصل السادس

التقويم

مقدمة :

يعتبر التقويم عنصرا مهما من مكونات المنهج ، وتبدو أهمية التقويم من كونه الوسيلة التي تمكننا من تحديد مدى فاعلية العملية التعليمية ، وهو الاستراتيجية العامة للتغيير التربوي ، وذلك لأن القيادة التربوية وهي بصدد اتخاذ قرارات بالتغيير تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي ، والظروف والإمكانات المتاحة للمدرسة ، ومدى توفر الطاقات البشرية المدرسية ، وغير ذلك من المعلومات التي يحتاجها مصدر القرار حتى تتضح أمامه التغيرات والبدائل ، ويتمكن من اتخاذ قرار أفضل .

ويمكن استخدام التقويم كمعزز لأداء الأفراد ، ويخلق لديهم الدافع لمزيد من العمل والإنتاج ، فالتلميذ يحتاج لمعرفة مدى تقدمه في تعليمه ، والمدرس يحتاج لمعرفة مدى نجاحه في التدريس ، ومدير المدرسة يحتاج لمعرفة مدى نجاحه في إدارته المدرسة ، وليس التقويم مهما في مجال التعليم فحسب ، إنه مهم في كافة مجالات الحياة ، فطالما قام الإنسان بعمل ما ، فإن عليه أن يعرف نتيجة أدائه هذا العمل .

مفهـــوم التقويـــم :

يختلف التقييم عن التقويـم .

ـ فالتقييم يعني تمييز الجيد من الردئ ، لأن قَيَّمَ الدراهم أي نَقَدَهَا ، مَيَّزَ جيدها من رديئها ، فالتقييم يكاد يكون مرادفـــا للتشخـيص .

ـ أما التقويـم فهـو عملية تشخيصية وقائية علاجية وفي ضوء ذلك المفهـوم يمكن استنتاج الخصائص الآتيـة لمفهوم التقويـم :

١ ـ إنه وسيلة ، وليس غايـة ، يستهدف تطوير العملية التعليمية بكافـة جوانبها ، فـلا ينحصر التقويـم في كونـه تشخيصا للواقع ، بـــل هو أيضا علاج لما به من عيوب ، إذ لا يكفي تحديد أوجه القصـــور ، وانمـا يجـب العمل علـى تلافيها ، والتغلب عليها .

٢ ـ التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ ، ولكنه عمليـــة مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطا ، وتنفيذا ، ومتابعة .

٣ ـ للتقويـم وظائـــف متعددة منهـا :

أ ـ الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرســـة والتأكـد من مراعاتها للخصائص العامة لطبيعة المتعلم ، ولفلسفة وحاجات المجتمع ، وطبيعة المادة الدراسية .

ب — اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات التنفيذ ، وتصحيح المسار .

ج — مساعدة المدرس على معرفة مدى فاعليته في التدريس ومعرفة تلاميذه ، والوقوف على قدراتهم ، ومشكلاتهم ، ومن ثم يوضح له مدى التعزيز أو الإثابة الذي ينبغي أن يعطيه لتلاميذه ؛ لزيادة الدافعية لديهم نحو التعلم والاكتشاف .

٤ — للتقويم مجالات متعددة منها : أ — تقويم الأهداف .
ب — تقويم المنهج .
جـ — تقويم طرق التدريس .
د — تقويم نتائج التعلم .

أسس التقويم :

يكون التقويم فعالاً إذا ما قام على الأسس الآتية :

١ — أن يكون التقويم مرتبطاً ارتباطاً شاملاً بالأهداف :

يجب أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف المنهج من حيث أنواع الأهداف ومستوياتها ، لأنه إذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ على نمو شامل في كافة الجوانب المكونة للشخصية ، فيجب ألا تنصب عملية التقويم على معرفة مدى تقدم التلميذ في جانب واحد فقط من جوانب النمو ، (الجانب التحصيلي) ، بل يجب أن يكون التقويم مرتبطاً بكافة جوانب النمو الشامل

للتلميذ ، معرفيا ، ومهاريا ، ووجدانيا .

وإذا أردنا أن نُقَوِّمَ المعلم تقويما شاملا فلا بد أن تنصب عملية التقويم على طرق تدريسه ، مستواه الاكاديمى ، مستواه المهنى ، مظهره ، علاقته بتلاميذه ، علاقته بزملائه ومرؤسيه .... ألخ .

وإذا أردنا أن نقوم المنهج فيجب أن تنصب عملية التقويم على جميع العناصر المكونة للمنهج .

وإذا أردنا أن نقوم الكتاب المدرسى ، فلابد أن تشمل عملية التقويم تأليفه ، ومحتواه ، وإخراجه .... ألخ .

٢ـ أن يكون التقويم مستمرا : ويقصد بذلك أن التقويم يجب أن يكون ملازما العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها ، وعلى ذلك فإن الامتحانات التى تجرى فى نهاية العام الدارسى ، ويؤديها التلاميذ لا يمكن أن نسميها تقويما ؛ لأنها عملية قياس تستهدف إصدار حكم على مستوى التلاميذ التحصيلى فقط ، وقد سبق أن ذكرنا أن التقويم عملية تشخصية وقائية علاجية لكافة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية .

وفى ضوء ذلك فإن التقويم يشمل أكثر من مستوى فيوجد التقويم البنائى أى الذى يصاحب الأداء ، ويهدف إلى تصحيح المسار ، ويوجد مستوى آخر من مستويات التقويم يعرف بتقويم التطابق ؛ لأنه يبحث عن

مطابقة الأداء للهدف • ويوجد مستوى ثالث يبحث عن تقدير أثر الضغوط الاجتماعية والثقافية على المدرسة واتخاذ قرارات فعالة للتعامل مع تلك الضغوط والمؤثرات ويعرف هذا المستوى بتقويم الاحتمالات •

٣ـ أن يكون التقويم متكاملا : يقصد بذلك أن تستخدم وسائل مختلفة للتقويم بحيث تتضافر فيما بينها ليتم الحصول على صورة واضحة المعالم لخطوط التشخيص والعلاج للموضوع أو للفرد أو للعنصر مجال التقويم •

٤ـ أن يقوم التقويم على التعاون : يقصد بذلك أن يشترك في التقويم أفراد عديدون في تخصصات أو مجالات مختلفة •

٥ـ أن يكون التقويم اقتصاديا : يقصد بذلك أن يكون التقويم مناسبا فيما يستغرقه من وقت ، وجهد ، وتكاليف •

٦ـ أن يكون التقويم مبنيا على أساس علمي : يقصد بالأساس العلمي للتقويم مدى توفر الشروط والمواصفات العلمية في التقويم والتي يمكن إيجاز أهمها فيما يأتي : ـ

أ ـ الصدق Validity :
يقصد بصدق الأداة المستخدمة في التقويم ـ سواء

أكانت اختباراً أو بطاقة ملاحظة أو استبيانات ــ أن تقيس ما وضعت لقياسه ، ولا تقيس شيئاً غيره ، فمثلاً اذا ما استخدم اختبار في القراءة الصامتة يجب ألا يتعدى القياس القراءة الصامتة ، ويقيس قدرات لغوية أخرى .

واختبار في القدرة الكتابية يجب أن يقيس القدرة الكتابية فقط ، ولا يقيس القدرة الميكانيكية بدلا منها ، أو يقيس القدرة الكتابية واللغوية معا .

وللصدق أنواع منها :

١ــ الصدق الظاهري : Face Validity

ويتم بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ، واعتبار المفردة التي يختلف عليها أكثر من ثلث المحكمين مفردة غير صالحة ، والتي اتفق عليها ثلثا المحكمين مفردة صالحة ، وذلك لانه في التوزيع الاعتدالي تكون نسبة حالات التوزيع المحصورة بين (المتوسط الحسابي ــ انحراف معياري واحد) و (المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد) = ٢٧ ر ٦٨٪ من الحالات أي ما يعادل ثلثي الحالات تقريبا .

٢ــ الصدق الذاتي : Concurrent Validity

ويتم بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار .

٣ ـ الصدق التلازمي :

نظرا لأن (الاختبار الصحيح عادة مايكون اختبارا ثابتا ، بينما الاختبار الثابت لا يشترط أن يكون صحيحا) فينبغي تحديد مدى صحة الاختبار حيث أن (معامل الصحة لأي مقياس أو اختبار يبين مدى صلاحيته لقياس الصفة أو الخاصية المقصودة) .

والصدق التلازمي يبين مدى ارتباط الدرجة على الاختبار بمقاييس الأداء الراهن أو بمركز الفرد حاليا ، أي أن هذا النوع من الصدق هو مقياس للتطابق بين نتائج الاختبار والحالة الراهنة للأفراد أو تصنيفهم ، فيمكن حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على اختبار يقيس مهارة معينة كالمهارة في الكتابة على الآلة الكاتبة ، وتقديرات الأفراد في أدائهم الفعلي لهذا العمل كما يحددها المشرفون على عملهم .

ب ـ الثبات : Reliability

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي نفس النتائج تقريبا اذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة ، يقول الدكتور / جابر عبد الحميد جابر : يشير ثبات الاختبار الى اتساق الدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد في المرات المختلفة لتطبيق الاختبار عليهم ، ولهذا الاتساق معنيان ،

الأول إن وضع الفرد أو ترتيبه بالنسبة لمجموعه لا يتغير جوهريا من تطبيق إلى تطبيق ، والثاني أنه لو تكررت عمليات قياس الفرد الواحد لظهرت صفة الاستقرار في درجته في المرات المختلفة ، ويقاس الثبات بحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في الاختبار في مرات الإجراء المختلفة ٠ (١)

ولتعيين معامل الثبات طرق متعددة منها :

١ـ طريقة إعادة تطبيق الاختبار : Test-Retest Reliability

ومؤدى هذه الطريقة أن يطبق نفس الاختبار على نفس الأفراد مرتين ، ويحسب معامل الارتباط بين الدرجات في المرة الأولى والدرجات في المرة الثانية ٠

ومن عيوب هذه الطريقة :

١ـ يتذكر الأفراد الأسئلة وإجاباتها من المرة الأولى عند إجابتهم عن أسئلة الاختبار مرة ثانية ، وتتأثر درجاتهم بذلك ٠

لذلك يفضل أن تطول الفترة الفاصلة بين التطبيقين عدة أسابيع ٠

٢ـ تتأثر درجات الأفراد في إجاباتهم عن أسئلة الاختبار في المرة الثانية بعوامل عديدة منها :

النضج والخبرة ، نقص التوتر الانفعالي الناجم عن ألفتهم بمواقف

(١) جابر عبد الحميد جابر : الذكاء ومقاييسه (القاهرة : دار النهضة العربية ، ط ٤ ، ١٩٧٧) ص ٥٠ ٠

الاختبار عند إعادة تطبيقه ، وما إلى ذلك من عوامل أخرى .

٢- طريقة الصورتين المتكافئتين :

Two Equivalent Forms Reliability

يقصد بالتكافؤ هنا أن يتكافأ الاختباران في تمثيل المتغيرات السلوكية التي تقاس، أو الوظائف التي توضع موضع التقدير، بمعنى أن يكون عدد مكونات الوظيفة التي تقاس في كل من الصورتين واحداً ، ونسب العناصر التي تقيس المكونات في الاختبارين متماثلة ، وكذلك مستوى صعوبتها وطريقة صياغتها ، وأن تتكافأ الصورتان في طول وطريقة التطبيق وطريقة التصحيح والزمن المخصص للإجابة ، ثم تطبق الصورتان على نفس المجموعة ، ثم يحسب معامل الارتباط بين مجموعتي الدرجات، وتعد هذه الطريقة مُرضية عند ما تمر فترة زمنية كافية بين إجراء الصورتين لإضعاف آثار التذكر والتدريب ، وإذا أفاد المفحوصون من خبرتهم في الصورة الأولى في تنمية قدراتهم بنفس القدر فيحتفظ الأفراد في مراكزهم في الجماعة ويكون معامل الثبات الذي يحسب صحيحاً .

٣- طريقة التجزئة النصفية : Split-half reliability

فحوى هذه الطريقة أن يطبق الاختبار كله، ثم يُصحح ، ويُعطى

كل فرد درجة واحدة عن جميع الأسئلة الفردية في الاختبار، ودرجة أخرى عن جميع الأسئلة الزوجية . ثم يحسب معامل الارتباط بين مجموعتي الدرجات الخاصة بنصفي الاختبار .

٤ — تحليل التباين :

توجد مجموعة من الأساليب التي تتبع لاستخراج معامل الثبات، وهي تقوم في أساسها على فكرة تحليل التباين، وتستند إلى حساب المتوسط، والانحراف المعياري . وعدد العناصر التي أجيب عنها إجابة صحيحة . والتي أجيب عنها إجابة خاطئة، ويغلب أن تستخدم هذه الطرق في الاختبارات التي لا تتقيد بزمن محدد كاختبارات الشخصية والميول .

ج — الموضوعية : Objectivity

يقصد بالموضوعية معنيان : الأول : عدم اختلاف المصححين في تقدير الإجابات عن أسئلة الاختبار .

والمعنى الثاني للموضوعية : هو وجوب أن يوجد تفسير واحد للسؤال، يتيح للتلميذ الذي يعرف الإجابة أن يفهمه من السؤال . ولا يصح أن يوضع السؤال بحيث يفهم بمعانٍ مختلفة، أي يقبل التأويل غير المقصود من السؤال . ومن الضروري في مرحلة إعداد الاختبار أن تجرب أسئلته على عينة من الأفراد . وأن تدرس إجاباتهم لتحليل ما فهمه

كل منهم ، وحتى تستبعد الأسئلة الغامضة أو الصعبة أو غير المميزة ،
ويمكن أن يتأتى هذا بحساب معاملات إحصائية منها على سبيل المثال :

١- حساب معامل السهولة :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{غ}}$$

حيث ص = عدد الإجابات الصحيحة .

، غ = عدد الإجابات الخاطئة .

فإذا كان ناتج معامل السهولة لسؤال ما من أسئلة الاختبار أقل من ٣و٠
دَلَّ ذلك على أن السؤال صعب جدا ، وينبغي تغييره ، وكذلك إذا كان
ناتج معامل السهولة للسؤال أكثر من ٨و٠ دَلَّ ذلك على أن السؤال سهل
جدا ، وينبغي تغييره ، ومعنى ذلك أن ناتج معامل السهول لأي سؤال
من أسئلة الاختبار ينبغي أن يكون قيمة تقع في مدى بين ٣و٠ و ٨و٠ .

٢- حساب معامل الصعوبة :
معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة .

٣- حساب التباين :
أي مدى قدرة السؤال على أن يميز بين التلميذ الجيد والتلميذ الضعيف ،
ويمكن أن يتأتى ذلك بحساب معامل التباين من المعادلة :

معامل التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة

فإذا كان الناتج أقل من ٠٫٢٠ أو أكثر من ٠٫٢٥ فمعنى ذلك أن السؤال غير مميز ما بين التلميذ الجيد والتلميذ الضعيف ، وبالتالي ينبغي تغييره .

ومعنى ذلك أن معامل التباين للسؤال ينبغي أن يدور حول القيمة ٠٫٢٥ حتى يكون مميزاً بين التلميذ الجيد والتلميذ الضعيف .

٤ — حساب الاتساق الداخلي :

يمكن حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار على النحو الآتي :

— ترتيب التلاميذ تنازليا حسب درجاتهم النهائية في الاختبار .
— تحديد ٢٧٪ من التلاميذ الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار .
— تحديد ٢٧٪ من التلاميذ الحاصلين على أدنى الدرجات في الاختبار .
— حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار لكل من الفئتين السابقتين .
— حساب معامل الارتباط الثنائي بين معاملي السهولة للفئتين لكل مفردة من مفردات الاختبار .

د ـ التقنيــــين : Standardization

يستلزم تقنين الاختبار وضع خطوط موحدة لتطبيقه على جميع الأفراد ،

ويتطلب توافر طريقة موحدة لتصحيح الإجابات وتقديرها .

هـ ـ المعياريـــة : Norms

إن الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد في أحد الاختبارات لا

يكون لها دلالة في حد ذاتها ، بل تحتاج إلى معيار يكسبها معنى،

تفهم في إطـــاره .

وتوجد طريقتان عامتان لتفسير درجة الفرد في أحد الاختبارات إحداهما

بمقارنته بسلسلة متدرجة من المجموعات التي يمكن أن ينتمي إليها ، وفي

العادة تمثل كل مجموعة صفا دراسيا خاصا ، أو عمرا زمنيا معينا ، والطريقة

الأخرى هي تحديد وضعه في جماعته ذلك على أساس النسبة المئوية

للأفراد الذين يتفوق عليهم أو على أساس متوسط الجماعة ، وانحرافها

المعياري ، ويتم حساب الدرجة المعيارية من المعادلة :

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط الحسابي}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

بعض وسائل التقويم :

للتقويم وسائل متعددة منها الاختبار ، والملاحظة ، والاستبيان .

والمقابلة ، ودراسة الحالة ، والتقارير الذاتية .

وسنكتفى بعرض أكثر هذه الوسائل شيوعا ، وهى الاختبارات التحصيلية .

ويمكن تصنيف الاختبارت التحصيلية فى قسمين رئيسيين هما :

أولا :ـ الاختبارات الشفهية .

ثانيا :ـ الاختبارات التحريرية ، وتتضمن :

١ـ اختبارات المقال .　　　٢ـ الاختبارات الموضوعية .

أولا : الاختبارات الشفهية :

تعتبر الاختبارات الشفهية ضرورية فى بعض المواقف التعليمية كما إنها مكملة لبعض الاختبارات الأخرى .

فهى تستخدم للحكم على ما يجرى من حديث التلميذ داخل الفصل ، من حيث الأسلوب ، وكيفية التنظيم ، ومدى التتابع المنطقى ، وأكثر ما يعتمد الاختبار الشفوى على الكتاب المدرسى ، وجدير بالذكر أن الاختبارات الشفهية تعتبر ضرورية فى بعض مجالات التعليم مثل تقويم التلميذ فى مدى إجادته نطق لغة من اللغات ، أو تقويم التلميذ فى مدى إجادته القراءة أو التعبير عن نفسه ، مثل إلقاء كلمة على زملائه فى طابور المدرسة فى مناسبة ما دينية أو اجتماعية ، أو إلقاء خطبة ، أو ما إلى ذلك من مجالات التعبير الشفهى .

ومن مميزات الاختبارات الشفهية :

١ـ تدرب التلميذ على بعض مجالات التعبير الشفهي ، والتعرف على مدى قدرته اللغوية .

٢ـ تفيد في تقويم التلاميذ في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ، الذين لم يتمكنوا بعد من اتقان مهارات الكتابة ، كما تفيد في تقويم الأميين ، والوقوف على مستوى معلوماتهم ، وتشخيص بعض اتجاهاتهم ، ومحاولة تقويمهم .

٣ـ تفيد الاختبارات الشفهية في تعزيز إجابات التلاميذ ، فيستفيد التلاميذ من إجابات زملائهم مما يساعد على تثبيت الإجابات الصحيحة ، ومحاولة تجنب الخطأ الذي يقع فيه الآخرون .

ومن عيوب الاختبارات الشفهية عدم موضوعيتها، إذ تتأثر نتائجها بعوامل خارجية مثل : خجل التلميذ ، وعوائق التعبير الشفهي ، وعدم إتاحة الفرصة للمعلم كي يفكر تفكيرا متأنيا في صياغتها، أو في استعمالها ، ناهيك عن أنها لا تصلح كأساس لترتيب التلاميذ، وما إلى ذلك من العيوب الناشئة عن عدم موضوعية أي اختبار .

ثانيا : — الاختبارات التحريرية :

١ — اختبار المقال :

يسمى باختبار مقال لأن التلميذ يطلب منه كتابة مقال استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال .

ويمكن لاختبار المقال أن يقيس قدرات متنوعة مثل : —

أ — المقارنة .
ب — القدرة على تكوين رأى والدفاع عنه .
ج — القدرة على بيان السبب .
د — شرح المعانى والمفاهيم أو الألفاظ .
هـ — القدرة على التلخيص .
و — القدرة على التحليل .
ز — إدراك العلاقات .
ح — تطبيق القواعد أو القوانين على مواقف جديدة .
ط — نقد العبارات أو الأفكار أو المفاهيم .
ى — اقتراح مشكلات ، أو التنبؤ بها .
ك — إعادة تنظيم الحقائق .
ل — التمييز .
م — التفكير الاستدلالى .

مميزات اختبار المقال :

١ـ سهولة الوضع والإعداد .

٢ـ إمكان قياس قدرات كثيرة ومتنوعة ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

٣ـ يساعد على تشخيص القدرة التعبيرية لدى التلاميذ، وبخاصة مدى القدرة على التخطيط للإجابة . وتنظيم الأفكار . والنقد . وإبداء الرأى الشخصى . وما إلى ذلك من قدرات تعبيرية .

عيوب اختبار المقال :

تكاد تتلخص عيوب اختبار المقال فى أنه غير موضوعى . إذ أنه يتسم بذاتية التصحيح . فالدرجات تتأثر من معلم لآخر . كما إن صياغة أسئلته ـ غالبا ـ ما تكون غير محددة . كما أن تصحيحها قد يستغرق وقتا طويلا . مما يجعلها مناسبة للأعداد الكبيرة من الدارسين .

ويمكن تحسين اختبار المقال بما يأتى :

١ـ تحديد القدرات والموضوعات المراد اختبار التلاميذ فيها بحيث تشمل الموضوعات كافة أجزاء المنهج إن لم تكن كلها .

٢ـ تحديد صياغة السؤال . بحيث يقل احتمال الخطأ فى فهم المقصود منه . وتجنب المصطلحات الغامضة . والألفاظ الصعبة التى قد تؤدى إلى سوء الفهم أو تعدد تفسير السؤال .

٣ـ توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار .

٤ـ إعداد إجابة نموذجية عن كل سؤال قبل إعطاء الاختبار تحتوى على الأفكار الرئيسية والعمليات الأساسية المطلوبة لإجابة السؤال ، مع الالتزام بذلك عند التصحيح .

الاختبارات الموضوعية :

يمكن الاعتماد على الاختبارات الموضوعية فقط فى تشخيص وعلاج بعض قدرات التلاميذ ،كما يمكن استخدام الاختبارات الموضوعية متكاملة مع اختبارات المقال لمميزاتها الآتية :

١ ـ لاتتأثر نتائج الاختبارات الموضوعية بذاتية المصححين .

٢ـ يمكنها أن تغطى أجزاء كبيرة من المنهج .

٣ـ تعتمد على الإجابات القصيرة ، مما يجعلها لا تتطلب وقتا كبيرا للتصحيح .

٤ـ تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية .

وبالرغم من المميزات السابقة للاختبارات الموضوعية فإن لها عيوبا منها :

١ـ لا تقيس قدرة التلميذ على تنظيم أفكاره وربطها ببعضه وإبداء رأيه الشخصى إذ أنها لا تتيح له الفرصة ليكتب الحجج والأدلة التى تدعم رأيه .

٢ - تتطلب جهداً كبيراً حتى تكون دقيقة ، وخالية من الأخطاء .

أنواع الاختبارات الموضوعية :

تكاد تتحدد أنواع الاختبارات الموضوعية فيما يأتي :-

١- الصواب والخطأ .

٢- الاختيار من متعدد .

٣- المزاوجة .

٤- الإكمال .

٥- الترتيب .

٦- الرسوم .

وفيما يلي عرض موجز لذلك :

١- اختبار الصواب والخطأ :

في هذا النوع من الاختبارات تعرض على التلميذ جملة أو عبارة ويطلب منه أن يضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة ، وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة ، أو توضع العلامتان ، ويطلب من التلميذ دائرة حول إحدى العلامتين .

أمثلة : ضع علامة (✓) أمام ما تراه صوابا ، وعلامة (×) أمام ما تراه خطأ فيما يأتي :-

أ - يبنى الفعل المضارع على السكون اذا اتصلت به نون النسوة . (   )

ب — الاسماء الموصولة كلها مبنية . ( )

ج — بعض الحروف مبنى ، وبعضها معرب . ( )

د — الفعل الماضى معرب . ( )

هـ — الفعل الأمر مبنى . ( )

— بين الصواب من الخطأ إملائيا فى الكلمات الاتية بوضع علامة (✓) أمام الصواب ، وعلامة (×) أمام الخطأ .

أ — دفءا . ( )

ب — جزءا . ( )

ج — جزء . ( )

د — ابن مصر شجاع . ( )

هـ — أحمد ابن بطوطة رحالة عربى . ( )

مميزات اختبار الصواب والخطأ :

١ — يمكن أن يغطى عينة كبيرة من وحدات المنهج الدراسى .

٢ — لا يستغرق جهدا فى التصحيح .

٣ — يعتبر مناسبا لقياس تعلم الحقائق وتذكرها .

عيوب اختبار الصواب والخطأ :

١ — يسمح بالتخمين باحتمال ٥٠٪ ، وكلما كثرت احتمالات التخمين كلما ارتفعت درجة ذاتية الاختبار ، وقلت درجة ثباته .

٢ـ لا يناسب قياس قدرات مثل التحليل وإدراك العلاقات .

٣ـ يشجع على الحفظ والاستظهار ؛ لأنه يركز على الحقائق التفصيلية ، ولا يهتم غالبا بالتعميمات .

تحسين كتابة اختبار الصواب والخطأ :

١ـ يجب أن يكون السؤال واضحا ومحددا بحيث لا يتناول إلا حقيقة واحدة أو فكرة واحدة .

٢ـ يجب أن تكون الأسئلة موزعة بالتساوى بين الصواب والخطأ .

٣ـ يجب ألا تأخذ الإجابات ترتيبا معينا ؛ حتى لا يساعد هذا الترتيب التلميذ على تخمين الإجابة الصحيحة .

٤ـ يفضل أن يطلب من التلاميذ قراءة السؤال ، وبيان ما إذا كان صوابا أو خطأ ، وإذا كان صوابا فيجب أن يكتبوا السبب ، وإذا كان خطأ فيجب أن يكتبوا الإجابة الصحيحة .

٢ـ اختبار الاختيار من متعدد :

يتكون السؤال فى هذا النوع من الاختبارات الموضوعية من جزئين رئيسيين هما :ـ

أـ الإشارة وهى مقدمة أو مفتاح السؤال .

ب ـ الاستجابات ، ويشمل عادة السؤال ما بين ثلاث أو أربع إجابات ، يختار منها التلميذ الإجابة الصحيحة .

وعادة ما تكون الإجابة الصحيحة فى اختبار الاختيار من متعدد واحدة مما يأتى :ـ

١ـ اختيار الإجابة الصحيحة من الإجابات الأخرى الخاطئة وهذا يعرف باسم البحث عن الصواب .

٢ـ اختيار الإجابة الخاطئة من الإجابات الأخرى الصحيحة وفى هذه الحالة يلاحظ وجود أداة استثناء فى عبارة المثير مثل ما عدا ، والا ، ويعرف هذا النوع باسم البحث عن الخطأ .

٣ـ اختيار الاجابة الأكثر أهمية أو قوة ، ويعرف هذا النوع باسم البحث عن الأهم .

ولكن النوع الأول هو الأكثر شيوعا .

ومن الأمثلة على ذلك : ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة فيما يأتى :ـ

قال تعالى : " يابنى لا تشرك بالله ان الشرك لظلم عظيم " (١)

١ـ فى الآية الكريمة نهى عن : أ ـ العدل . ( )

ب ـ الوحدانية . ( )

جـ ـ الشرك . ( )

٢ـ يذهب التلميذ إلى المدرسة طلبا للعلم .

---

(١) سورة لقمان : الآية رقم (١٣) .

العلاقة بين الكلمتين : (يذهب) و (طلبا) في الجملة السابقة هي

علاقة : أ ـ ترادف . ( )

ب ـ تعليل . ( )

ج ـ تضاد . ( )

ـ مميزات اختبار الاختيار من متعدد :

١ ـ يتميز هذا الاختبار بسهولة التصحيح .

٢ ـ يمكنه أن يغطى عينة كبيرة من محتويات المنهج الدراسى .

٣ ـ يقيس قدرات متنوعة ، وبخاصة ادراك العلاقات .

٤ ـ يتميز بمعدلات صدق وثبات عالية لموضوعيته .

ـ عيوب اختبار الاختيار من متعدد :

١ ـ يتطلب وقتا وجهدا فنيا في إعداده ، قلما يتوافر لدى أغلب المدرسين ؛ لأنه يتطلب من المدرس :

أ ـ قدرة لغوية فائقة تمكن من اختيار الألفاظ ، والتبصر بقواعد اللغة ، ومعرفة تركيب الجملة بطريقة سهلة بعيدا عن الركاكة أو التعقيد في أسلوب الصياغة .

ب ـ فهم الخصائص النفسية والعقلية للتلاميذ ، ومعرفة مدى الفروق الفردية بينهم حتى يتسنى تحديد مستوى الاختبار كما وكيفا .

٢ ـ لا يستطيع اختبار الاختيار من متعدد ـ غالبا ـ أن يقيس بعض القدرات

الخاصة بالابتكارية ، والتقويمية .

٣ـ يتطلب إلماما كبيرا بتفاصيل المنهج الدراسي .

تحسين اختبار الاختيار من متعدد :

١ ـ يجب إعطاء تعليمات كاملة وواضحة عن الاختبار .
٢ ـ يجب أن تكون مقدمة السؤال واضحة وقصيرة ، وتبرز المشكلة في نهاية المقدمة ، كما يجب أن تكون الصياغة اللغوية خالية من الكلمات الغامضة أو نفى النفى .
٣ـ يجب أن يحتوى كل سؤال على مشكلة واحدة فقط .
٤ـ يجب ألا تأخذ الإجابات ترتيبا معينا ، حتى لا يساعد هذا الترتيب التلميذ على تخمين الإجابة الصحيحة ، كما يجب توزيع الإجابات الصحيحة للحد من التخمين .
٥ـ يفضل أن تكون بدائل الإجابة أكثر من ثلاثة بدائل للحد من التخمين .
٦ـ يجب أن تكون الإجابات متساوية فى الطول قصيرة بقدر الإمكان .
٧ـ يجب أن تتساوى الإجابات فى درجة اجتذابها للتلاميذ ، لأنه إذا كانت الإجابة واضحة للجميع فلا قيمة لها فى السؤال .
٨ ـ يجب أن تكون الأسئلة موزعة على فصول ووحدات المقرر ، وشاملة لأغلب القدرات التى يمكن قياسها بهذا النوع من الاختبارات .

٣ـ اختبار المزاوجة :

يتكون هذا الاختبار من قائمتين إحداهما تمثل المثيرات ، والأخرى تمثل الاستجابات ، ويزيد عدد المثيرات عن عدد الاستجابات، وعلى التلميذ أن يزاوج أو يوفق بين العمودين .

مثال (١) : ضع الحرف المناسب من القائمة (ص) على يمين الرقم الذى يناسبه من القائمة (س) فيما يأتى :

(س)	(ص)
١ـ العلم نور .	(أ) جملة إنشائية للترجى .
٢ـ هل العلم نور ؟	(ب) جملة خبرية .
٣ـ تعلم العلم .	(ج) جملة إنشائية للتمنى .
٤ـ لا تتوانَ فى طلب العلم .	(د) جملة إنشائية للاستفهام .
	(هـ) جملة إنشائية للتعجب .
	(و) جملة إنشائية للامر .
	(ز) جملة إنشائية للنهى .

مثال (٢) :

فى المجتمع الفاضل يؤدى كل مسئول واجبه أداء كاملا عن رغبة صادقة ، وإخلاص تام ، ويجعل من نفسه رقيبا على نفسه، فلا يقصر ، ولا يهمل ؛ لأن الله يراه ، ويراقبه ، والله يحب إذا عمل أحدكم عملا

أن يتقنــه .

في ضوء ماورد في الفقرة السابقة ضع الحرف المناسب من القائمة (ص) على يمين الرقم الذى يناسبه من القائمة (س) فيما يأتى :

(س)	(ص)
١ـ من الجمل التبريرية .	(أ) يؤدى كل مسئول واجبه .
٢ـ من الجمل التفسيرية .	(ب) فلا يقصر ولا يهمل .
٣ـ من الجمل المقتبسة .	(ج) لأن اللــه يراه، ويراقبه .
	(د) يؤدى كل مسئول واجبه في المجتمع الفاضل .
	(هـ) والله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه .

مميزات اختبار المزاوجة :

١ـ سهل الإعداد والتصحيح .

٢ـ يكاد يكون خاليا من عنصر التخمين ، وذلك لتعدد الاستجابات .

٣ـ مناسب للتلاميذ في مختلف المراحل والمستويات التعليمية .

عيوب اختبار المزاوجة :

١ـ يتطلب أحيانا مساحات كبيرة من الورق .

٢ـ يشترك مع غيره من الاختبارات الموضوعية في عدم مناسبته لقياس بعض

القدرات العقلية كإبداء الرأى أو البرهنة .

٤ـ اختبار الترتيب :

يتكون هذا الاختبار من مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو التواريخ أو الارقام ، ويطلب المعلم من التلميذ ترتيبها وفقا لنظام معين .

مثال (١) :

رتب الكلمات الآتية بحيث تكون منها جملة مفيدة :

على ـ المسلمون ـ المشركين ـ الكبرى ـ بدر ـ موقعة ـ انتصر ـ فى .

مثال (٢) :

رتب البيانات التى تتضمنها الجمل الآتية فى جدول :

بلغ عدد تلاميذ الصف السادس الابتدائى فى إحدى المدارس مائة تلميذ ، وفى محاولة لمعرفة ميولهم للقراءة ، تبين أن :

أ ـ ستين تلميذا فضلوا قراءة الكتب المقررة ، منهم أربعون تلميذة فضلن قراءة الكتب الأدبية ، وعشرون تلميذا فضلوا قراءة الكتب العلمية .

ب ـ أربعين تلميذا فضلوا قراءة الكتب الخارجية ، منهم عشرون تلميذة

فضلن قراءة القصص ، وعشرون تلميذا فضلوا قراءة الكتب الدينية .

٥ ـ اختبار الإكمال :

تتكون أسئلة هذا النوع من الاختبارات من جمل أو عبارات تنقصها بعض كلمات ، ويطلب من التلميذ أن يكتب الكلمة أو مجموعة الكلمات أو الرقم لتكتمل الجملة أو العبارة ، ويركز اختبار الإكمال ـ غالبا ـ على حقائق ثابتة ، ومعلومات واضحة محددة يكاد لا يوجد خلاف أو جدال حولها .

مثال (١) :

أكمل ما يأتي في ضوء بيانات الجدول ،

الغرض	النسبة المئوية لعدد التلاميذ	
	البنين	البنات
قراءة الكتب المقررة	٣٥٪	٦٥٪
قراءة الكتب الخارجية	٦٥٪	٣٥٪

(أ) أكثر البنين عددا يفضلون ـــ ـــ ـــ ـــ وأكثر البنات عددا يفضلن ـــ ـــ ـــ ـــ .

(ب) البنون أكثر من البنات عددا في تفضيل ـــ ـــ ـــ ـــ .

(ج) البنات أكثر من البنين عددا في تفضيل ـــ ـــ ـــ ـــ .

مثال (٢) :

إنك لم تُخْلَقْ إلا لتعبدَ الله .

على نظام الجملة السابقة أكمل الجملتين الآتيتين :

أ ـ إنكما ـــــــــــــــ .

ب ـ إنكم ـــــــــــــــ .

مثال (٣) :

أنعم الله كثيرة . (التعبير الأول)

أنعم الله منهمرة . (التعبير الثاني)

التعبير ـــــــــــ أجمل من التعبير ـــــــــــ

لأنّ ـــــــــــــــ

مثال (٤) :

ضع مكان النقط الكلمات الآتية :

(مثابرة ـ السلطان ـ عبقرية ـ متوقد ـ نظير ـ زهد ـ الملاحظة ـ الاستقراء) .

* لقد جمع البيروني الصفات الأساسية التي يمتاز بها العالم من ...... فذة ، إلى ذكاء ..... مع صبر و .... وجلد على العمل قل أن عرف له ..... إلى دقة في ...... وبراعة في .... مع .... في المال و ....

مميزات اختبار الإكمال :

١ـ سهل الوضع والصياغة .

٢ـ يسمح للتلميذ بالابتكار والتعبير عن رأيه .

٣ـ يمكن أن يغطى قدرا كبيرا من وحدات المنهج الدراسى .

٤ـ يمكنه أن يقيس قدرات متنوعة ومختلفة لدى التلاميذ .

عيوب اختبار الإكمال :

١ـ يشجع التلاميذ على الحفظ ، والتركيز على الحقائق التفصيلية .

٢ـ يسمح بالغش والتخمين لأن التلميذ تترك له حرية كتابة الإجابة أو جزء منها .

تحسين اختبار الإكمال :

١ـ يجب عدم ترك فراغات كثيرة فى الجملة الواحدة .

٢ـ يجب أن يكون الفراغ فى الجملة لكلمة أساسية ترتبط بجوهر الفكرة .

٣ـ يجب أن تكون صياغة الأسئلة واضحة ومحددة بحيث لا يُختَلَف حول الكلمة أو الكلمات التى تكتب فى الفراغ مِمّا يرفع من درجة موضوعية الأسئلة ، وبالتالى يحدُّ من ذاتية التصحيح .

الفصل السابع

استراتيجية التعلم للتمكن

- تحديد مستوى التمكن ·
- التخطيط لاستراتيجية التمكن ·
- تطبيق استراتيجية التمكن ·

الفصل السابع

استراتيجية التعلم للتمكن

كيف تبنى استراتيجية التمكن داخل الفصل الدراسى ؟

للإجابة عن هذا السؤال سوف نحتاج إلى :

ـ تحديد: ماذا نعنى بمستوى التمكن؟

ـ تحديد: كيف نخطط لكى يصل الطلاب إلى مستوى التمكن ؟

أولا : تحديد مستوى التمكن :

توجد خمس خطوات إجرائية ضرورية لتحديد معنى التمكن وهى :

١ ـ تحديد الأهداف التعليمية للمحتوى .

٢ ـ فى ضوء تلك الأهداف يوضع جدول مواصفات .

٣ ـ مراجعة جدول المواصفات .

٤ ـ وضع امتحان نهائى من هذا الجدول .

٥ ـ وضع مستوى من هذا الامتحان يكون مقياسا لمستوى التمكن .

وسوف نلقى الضوء على كل نقطة مما سبق .

١ ـ تحديد الأهداف السلوكية :

يلزم لذلك عمل جدول ، ونضع فيه المحتوى على الجانب الأيمن، ونضع تحته العناوين الرئيسية، ثم العناوين الفرعية له، ثم نسأل أنفسنا ـــــ

العمليات العقلية المتضمنة في كل جزء ، والتى يتوقع من الطلاب القيام بها ؟ وذلك في ضوء تقسيم بلوم للأهداف المعرفية. أى هل المطلوب من الطلاب أن يعرفوا المادة فقط ؟ أو يفهموها ؟ أو يطبقوها ؟ أو يحللوها ؟ أو يركبوها ؟ أو يقيموها ؟ .... وهكذا .

ونكتب إجابة تلك الأسئلة في صورة أهداف سلوكية .

أن + فعل سلوكى + التلميذ + مصطلح من المادة + حد أدنى للأداء
(أنظر الجزء الخاص بالأهداف السلوكية وتقسيم بلوم)(*) .

٢ - عمل جدول المواصفات :

وهنا نضع الأهداف في جانب ، والمحتوى في جانب آخر مثل :

الهدف / المحتوى	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
ـــــ	×			×		
ـــــ		×	×			×
ـــــ					×	

٣ - مراجعة جدول المواصفات :

من الجدول السابق يمكن تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل جزء من أجزاء المحتوى بناء على : -

(*) انظر ص ص : ٧٤ - ٩٦ من هذا الكتاب .

أ ـ أهميـة هذا الجـزء : ويتم ذلك بأخذ رأى السادة مدرسي المادة القائمين بالتدريس حيث يقال لهم : ما الأجزاء من هذا المحتـوى التى يجب أن يركز عليها اثناء عملية التدريس ؟ وفى ضوء إجاباتهـم يمكن ترتيب الأجزاء حسب أهميتها .

ب ـ جمع كراسات التلاميذ وكراسات الواجب المنزلى واختبارات الشهـور وتحليلها لتحديد الأجزاء التى يركز عليها المدرس (الأكثر أهميـة مـن وجـهة نظره) .

ج ـ دراسة المحتوى دراسة متعمقـة لتحديد :

•• مقدار ما يشغله كل جزء من المحتوى من مساحة فبعض الأجزاء يشغـل مساحة أكـبر من التى يشغلها الآخر وبالتالى يكثر فيه عدد الأسئلـة عن الآخـر .

•• عـدد حصص تدريس كل جزء .

•• عـدد الأسئلة التطبيقية الموجودة فى نهاية كل جزء حيث يرى واضـع المنهج أن تلك الأجزاء مهمة وبالتالى وضع عليها الأسئلة .

•• تحليل الامتحانات لمعرفة الأجزاء التى تركز عليها .

د ـ فى ضوء ما سبق يمكن للمدرس أن يضيف أو يحذف جزءاً من الجدول ويكـثر عـدد الأسئلة فى جـزء دون الآخـر .

١ — تقسيم المحتوى المراد تدريسه إلى سلسلة صغيرة من الوحدات التعليمية :

يجب على المدرس أن يقسم المحتوى إلى وحدات تعليمية صغيرة ، تحتوى على عدد محدود من الأهداف وعدة دروس بحيث تحقق التمكن لكل هدف ، ويقسم المحتوى إلى وحدات تعليمية صغيرة ، بأن يقسم جدول المواصفات السابق إلى أجزاء مرتبطة ببعضها البعض ونعتبر كل منها وحدة تدريسية تغطى أسبوعا أو أسبوعين من التدريس وتسمى وحدة تعليمية ٠

التخطيط لتدريس الوحدة التعليمية : —

والآن بعد أن حددت أهداف المنهج ، ثم قسمت المنهج إلى وحدات صغيرة ، ووضعت أهدافا لكل وحدة تعليمية (درس من الدروس) يجب أن تفكر فى : —

أ — التخطيط للتدريس الجماعى :

أى نفكر فى كيفية تقديم الدرس للطلاب وذلك بتحديد الأدوات التى سوف تستخدمها فى التدريس وكذلك إعداد الوسائل التعليمية وغيرها من الأدوات اللازمة للتدريس فى الفصل ٠

ب — وضع اختبار تشخيصى لكل وحدة :

يقدم للطلاب فى بداية ونهاية تدريس الوحدة ، لترى آثار العملية التعليمية ، وتستخدم نتائجه فى تحديد مستوى التمكن لكل طالب بالنسبة

لاهداف الوحدة وأيضا يحدد الطلاب الذين يحتاجون علاجاً وفى هـذا الاختبار يجب أن نلاحظ :-

... أن يكتب سؤالا لكل هدف فى جدول المواصفات .

... تكتب أسئلة الاختبار فى صورة الاختيار من متعدد، اختصارا للوقت .

... عمل نموذج للإجابة عن أسئلة الاختبار .

... يجب إعطاء تعليمات واضحة لهذا الاختبار مثل :

.. هذا الاختبار سوف يقيس مدى تقدمك الدراسى .

.. اختر الإجابة الصحيحة لكل سؤال بوضع دائرة حول الرمز الذى تراه يمثل الإجابة الصحيحة .

ج - وضع مداخل مختلفة لتدريس الوحدة (أو وسائل علاج)

والآن أصبح لديك اختبار تشخيصى لتشخيص نقاط الضعف فى التعلم، عليك أن تفكر، وتعد بدائل أخرى، تستخدم لعلاج النقص أو القصور فى التعلم ومنها :-

١- الكتب البديلة : وهذه تعطى مهارة فى بعض الأجزاء، وأيضا لابد من أن تحدد لكل طالب نقاط ضعفه حتى يمكن تزويده بالكتب البديلة واختيار صفحات منها للعلاج .

٢- الكتب العملية : مثل الكتب البديلة حيث تحدد الصفحات من الكتاب العملى التى عولج فيها العنصر .

٣ - كارت إلقاء الضوء : يحتوى على المفاهيم والحقائق والمبادىء التى تمت دراستها فى الوحدة، ويتم الشرح فيها بالتفصيل، ثم ترقم تلك الكروت لكى يمكن أن يقدم لكل طالب الكارت الذى يحتاجه فى ضوء نتائج الاختبار التشخيصى .

٤ - إعادة التدريس : يستخدم عندما توجد مجموعة من الطلاب وجدوا صعوبة فى مادة دراسية وهنا ضرورة تغيير الطريقة التى اتبعت فى التدريس الأول مع استخدام أمثلة مختلفة عن الأمثلة الأولى .

٥ - الوسائل السمعية والبصرية : يستخدمها المدرس لعلاج جماعة من الطلاب لم يتمكنوا من التدريس الأول مثل الاقلام ومواد عملها المدرس مثل الملخصات ، الصور ، الاشياء الحسية .

٦ - استخدام الرموز : مثل إعطاء الطالب رموزاً كنوع من التعزيز للدافع لدى التلميذ .

٧ - ألعاب أكاديمية : تستخدم فى العلاج الجماعى، ويجب أن تكون الألعاب ذات اهتمام مشترك من الطلاب .

٨ - تمارين جماعية : تقدم تمارين لمجموعة من الطلاب لهم مشكلات تعليمية متشابهة .

٩ - التعليم المبرمج : ويكون فى صورة كتاب مبرمج يقدم للطالب، للعلاج أو برنامج على الكمبيوتر يعالج الطالب .

١٠ - التدريس للفرد : يقوم به المدرس أو الطلاب الذين يمكنوا من مادة معينة بأن يدرسوها لزملائهم الذين يجدون صعوبة فيها .

١١ - فقرات دراسية جماعية صغيرة : كل مجموعة تتكون من ثلاثة أو أربعة طلاب يجتمعون معا لمناقشة مشاكلهم .

وهنا سوف يحضر الطلاب نماذج الاسئلة لاختبار التشخيص، والطالب الذى أجاب عن النموذج صوابا يشرح لزملائه تلك المادة .

ثالثا : تطبيق استراتيجية التمكن داخل الفصل :

لقد حددنا مستوى التمكن وحددنا طرق بديله للتعلم فى حالة النقص أو القصور فيه، يتبقى أن نترجم ما خططنا له إلى موقف تعلمى فعلى داخل الفصل، وهنا سوف نركز على :

أ - أن نوجه نظر الطلاب إلى استراتيجية التعلم حتى التمكن .

ب - تدريس كل وحدة من أجل التمكن .

أ ـ توجيه نظر الطلاب الى استراتيجية التعلم حتى التمكن :

يجب أن تشرح استراتيجية التمكن للطلاب قبل البدء فى تطبيقها وذلك بشرح أهداف الدرس ثم شرح شكل الامتحان النهائى، وسيصل كل طالب الى التمكن كالآتى : ـ

.. سيعرف الطلاب أن استراتيجية التعلم مصممة ليصلوا جميعا الى مستوى التمكن .

.. سيرتب كل طالب فرديا حسب أدائه فى الاختبار التشخيصى .

.. اذا وصل طالب الى مستوى التمكن سوف يمنح الدرجة النهائية لاختبار الشهر .

.. كل طالب سيمنح المساعدة التى سوف يحتاجها ،واذا لم يستطع طالب أن يتعلم باحدى الطرق سوف يمنح طرق بديلة .

.. خلال التدريس سوف يتعرض الطالب الى سلسلة من الاختبارات . ونتائج تلك الاختبارات سوف تكون مؤشرا لتوضيح القصور أو النقص فى التعلم .

ب ـ تدريس الوحدات للتمكن :

يجب تدريس كل وحدة وأن تلاحظ :

١ـ تقديم خطة الوحدة : والخطة تعني ما يتوقع من الطلاب أن يتعلموه من الوحدة ، أو توضيح كيف ستدرس لهم الوحدة ، فاذا خططت لاستخدام فيلم مثلا فيجب أن توضح لهم النقاط المهمة التي يمكن للطالب أن يتذكرها في نهاية الفيلم ، حتى تعطي لهم ميزة التأهب للمعلومات التي تأمل في تطبيقها أنها ستساعد في تعلم معلومات جديدة .

٢ـ تدريس الوحدة : تدرس الوحدة بمحاولة تطبيق المهارات الأساسية في التدريس ، والتي سبق ايجازها في الفصل الثالث(*) ، مع مراعاة :

.. التشجيع : شفويا أو تحريريا .

.. النشاط : نشجع على النشاط اثناء التدريس مثل : عمل لوحة تخطيطية أو استخدام " مسجل " مثلا ، أو ممارسة هواية ، أو رسم صورة ... ألخ ، وهذا النشاط قد يكون دافعا للتعلم .

.. الربط بين المواد كلما أمكن : يوضح هذا الترابط اثناء التدريس .

(*) انظر الفصل الثالث من هذا الكتاب ، ص ص : ١٤٠ ـ ١٦٧ .

•• لاتبدأ نشاطا جديدا أو معلومة جديدة الا بعد الانتهاء من النشاط القديم ولا تترك أي نشاط لكي تعود اليه مرة أخرى واذا كنت مضطرا الى ذلك فيجب أن توضح للطلاب سبب ترك النشاط الأول والانتقال الى الثاني .

•• حاول أن تجعل طلابك منتبهين ، حتى يستفيدوا اثناء كلام أحدهم .

•• لا تجعل العمل روتينيا .

•• تطبيق اختبار التمكن : بعد أن تنتهي عملية التدريس يجب أن يطبق اختبار التمكن النهائي قبل الانتقال الى الوحدة الثانية ، وهنا يجب تحديد موعد تطبيق الاختبار مع الطلاب قبل تطبيقه ، حتى يكونوا مستعدين له .

•• تحديد الطلاب الذين وصلوا الى مستوى التمكن :

بعد تطبيق الاختبار تستطيع أن تحدد الطلاب الحاصلين على ٩٠٪ (أو مستوى التمكن المحدد مسبقا) ، وتحدد أيضا الطلاب الذين لم يصلوا الى مستوى التمكن ، حتى يتم علاجهم .

•• الطلاب الذين وصلوا الى مستوى التمكن :

يجب أن يشغلوا أنفسهم بنشاط آخر داخل الفصل حتى

تبدأ الوحدة الثانية ، مثل :

- يمكن أن يطالب منهم أن يصلوا الى مستوى أعلى من المستوى الذى وصلوا اليه من تطبيق الاختبار السابق •
- يمكن الاستفاده بهم كمرشدين لزملائهم الذين لم يصلوا الى نفس المستوى •

ـ الطلاب الذين لم يصلوا الى مستوى التمكن :

يمكن أن تقدم لهم تعليما علاجيا داخل الفصل ، الى أن يتعود الطلاب على طرق العلاج ، فيسمح لهم بالعلاج خارج الفصل •

- الطلاب الذين لم يتمكنوا فى هدف مشترك يقدم لهم تعليم جماعى •
- الطلاب الذين لم يتمكنوا فرديا يقدم لهم علاج فردى (بدائل التدريس التى تم اعدادها مسبقا ، حيث يجب أن يوضح الغرض منها ، وكيفية استخدامها ، وقد يشترك الطالب مع المدرس فى اختيار البديل المناسب لعلاجه •
- يسمح للطلاب بالاجابة عن أسئلة الاختبار مرة أخرى ، الى أن يصلوا الى المستوى المطلوب من خلال المادة المقدمة لهم •
- الامتحان النهائى :

يستعمل لمعرفة مدى تمكن الطلاب ويقدم الامتحان بعد أن تم الاتفاق على موعد عقده سلفا.

٤ — وضع امتحان نهائي :

أ — نكتب سؤالا عن كل جزء في الجدول لكل جزء عليه علامة (×) .

ب — تأكد من أن الأسئلة التي كتبتها تناسب الأهداف التي وضعتها للمحتوى .

ج — اكتب تعليمات لهذا الاختبار بحيث يُرَاعَى فيها أن تكون بلغة سهلة ومباشرة يفهمها الطالب وكذلك وضع خط تحت التعليمات المهمة .

د — أحسب صدق الاختبار ولاحظ أن الاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلا ما وضع لقياسه ويكون الصدق بأن تعرض الاختبار مع جدول المواصفات على مجموعة من المدرسين وأطلب منهم الآتي : —

هل السؤال الموضوع يحقق الهدف الذي تحته علامة (×) ؟

هـ — اجعل مجموعة من المدرسين يجيبون عن أسئلة الاختبار وقارن إجاباتك بإجاباتهم فإذا وُجِدَ اتفاق دَلَّ ذلك على صدق تركيب كل سؤال .

و — طبق الاختبار على مجموعة مماثلة لمجموعة الفصل المراد تحقيق التمكن لهم للتأكد من مناسبة الأسئلة ومناسبة التعليمات للتلاميذ .

ز — أعد تطبيق الاختبار مرة أخرى فإذا حصلت على الدرجات نفسها تقريبا في المرة الثانية دل ذلك على ثبات الاختبار .

س - إذا كان الاختبار طويلا يمكنك تقسيمه إلى أجزاء •

ص - صمم نموذجاً للإجابة عن أسئلة الاختبار •

ع - حدد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك بأخذ متوسط الزمن الذى أجاب فيه آخر تلميذ على الاختبار والزمن الذى أجاب فيه أسرع تلميذ عليه •

٥ - مستوى التمكن :

يجب تحديد نسبة مئوية من هذا الاختبار ولتكن ٨٠٪ مثلا أو ٩٠٪ كما يراه المدرس ليكون مستوى التمكن، أى أن الطالب الذى يجيب عن ٨٠٪ مثلا من أسئلة هذا الاختبار إجابة صحيحة سوف نعتبره متمكنا •

ثانيا : التخطيط لاستراتيجية التمكن :

والآن كيف نخطط (نستعد) لتحقيق التمكن ؟

هذه النقاط مفيدة كى تنفذ استراتيجية التمكن داخل الفصل الدراسى •

١- تقسيم المحتوى المراد تدريسه إلى سلسلة صغيرة من الوحدات التعليمية •

٢- خطط لما يلى (لكل درس) •

أ - وضع خطة تدريس لكل درس •

ب - وضع اختبار تشخيص لكل وحدة •

ج - وضع مداخل مختلفة لكل وحدة تدريس •

أولا : منهج المواد الدراسية المنفصلة

Subject — Matter Curriculum

مقـــــدمة :

يعتبر منهج المواد الدراسية المنفصلة من أقـدم أنواع المناهج ، التى عرفتها المدارس ولذلك تمتد جذوره الى تاريخ طويل ، وبالتالى فان هذا المنهج يعد أكثر المنـاهج شـيوعا وانتشـارا فى النظـم التعليميـة المختلفة فى معظم أنحـاء العالم المختلفة .

بل أنه « مازال يستخدم فى كثير من المدارس فى بعض الدول حتى اليوم »(١) .

مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة :

ويقصد بمنهج المواد الدراسية المنفصلة أنه ذلك النوع من المنهج الذى تنظم فيه الخبرات التربوية فى صورة مواد دراسية منفصلة عن بعضها البعض مثل اللغة العربية — اللغة الانجليزية — اللغة الفرنسية — الفيزياء — الكيمياء — الاحياء — الهندسة — الجبر .. الخ .

وبذلك يتميز هذا المنهج باحتوائه على عدد كبير من المواد الدراسية المنفصلة ويكون دور المتعلم هو دراسة كل مادة دراسية منفصلة عن الأخرى .

وقد عبر جون ديوى أحسن تعبير عن منهج المواد الدراسية المنفصلة عندما قال(٢) : « ان كل موضوع — فى منهج المواد الدراسـية — يقسم الى مجموعة من الدروس ، وكل درس يقسـم الى مجموعة معينة من الحقائق والمعلومات ، وفى ظل هذا المنهج تترك الطفل يخطو الى الأمام خطوة خطوة ليتمكن من السيطرة على هذه الأجزاء المنفصلة حتى يصل فى النهاية الى التمكن من المـادة الدراسية .

---

(١) عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ، المناهج : أسسها وتنظيماتها وتقويم اثرها . الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة مصر ١٩٧٦ : ص ٤٦٥ .

(٢) محمد منير مرسى ، محمد لبيب النجيحى . المناهج والوسائل التعليمية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٦ — ص ٢٤ .

النقد الموجه لمنهج المواد الدراسية المنفصلة :

لكى يكون نقدنا لهذا المنهج نقدا علميا سليما ، فاننا سنطبق المعايير التى سبق دراستها سواء بالنسبة لأسس بناء المنهج أو خطوات تخطيط وتنظيم المنهج ، ولسهولة الدراسة فسوف يتم النقد من خلال الجدول الآتى :

المعيار	النقد
اولا : أسس بناء المنهج **١ - الخبرة :** (أ) طبيعة الخبرة	يهمل هذا المنهج غرضيه وأهداف التعليم ، « تحديد الأهداف » ، كما لا يهتم بايجابية ، المتعلم « القيام بالنشاط » ، كما أنه يقوم باعطاء معلومات جاهزة للمتعلم لا تساعده على ادراك العلاقات بينها « ادراك العلاقة بين القيام بالعمل والنتيجة »
(ب) الخبرة المباشرة	يهمل هذا المنهج أهمية الخبرات المباشرة فى التعليم حيث أنه يهتم بتقديم المعلومات الى التلاميذ فى صورة نظريات وقواعد ورموز وأفكار مجردة ، ولعل اهمال القيام بالأنشطة وخاصة تلك التى تتم خارج جدران المدرسة لخير دليل على اهمال المنهج للخبرة المباشرة .

المعيـار	النقـد
(جـ) التفاعل بين المتعلم والموقف « العناية المتكافئة بكل من الفـرد والمجتمع »	نظرا لاهتمام هذا النوع من المنهج بالمواد الدراسية المنفصلة والنظر اليها على أنها الهـدف الأسمى فى العمليـة التعليمية ، فقد المنهج اهتمامه بالمتعلمين من حيث حاجاتهم وميولهم واستعداداتهم ونضجهم وذكائهم . . الخ . كما أهمل امكانية تفاعلهم مع المواقف التى يتعرضون لهـا بطريقـة منظمة ، بل تركت لمحض الصدفة .
(د) شمول الخبرة « جميع جوانب الخبرة »	لا يهتم المنهج بشمول الخبرة ، ولكنه يهتم بجانب واحد فقط منها ، ويختلف هذا الجانب تبعا لنوع المقـرر الدراسى ففى المواد الدراسية النظرية يركـز على جانب المعلومات فقط من الخبرة ويهمل باقى الجوانب ، وفى المـواد الدراسية العملية يركز على جانب المهارات اليدوية فقط دون غـيرها من الجـوانب ، وفى دروس التربية الفنية يركز على الجانب الانفعالى والجمالى ويهمل باقى الجوانب وهكذا ، وقد ساعد على كل ذلك وجود الحـواجز التى تفصـل بين المقـررات الدراسية المختلفة . .

المعيـــار	النقـد
(هـ) استمرار الخبرة	ان تجزيء الخبرة الى مواد دراسية منفصلة لا يوجـد ترابط بينها قد أدى الى عـدم الاعتراف باستمرارية الخبرة فلا يراعى الترابط الأفقى للخبرات الذى يوضح للتلاميذ ما بين الخبرات فى مختلف ميادين المعرفة من صلات قوية وترابط ، ولا يراعى الترابط الرأسى بسبب ضعف التنسيق بين مقررات المراحل التعليمية المختلفة .
٢ - البيئـة :	
(أ) مفهوم الثقافة	لا يولى هـذا المنهج اهتماما كبيرا بمفهوم الثقافة بجانبيها المادى والمعنوى . ولكنه يفسر مفهوم الثقافة على أنها المعرفة وحدها وبذلك يعمـل دائما على تزويد التلاميذ بهذه المعرفة مع اهمال العناصر الثقافية الأخرى ، وخاصـة تلك العناصر المتضمنة فى الجـانب المعنوى كعـادات المجتمع وقيمـه وتقـاليده وأخـلاقياته وسلوكه .. الخ .
(ب) مكونات الثقافة	لا يولى هذا المنهـج اهتمـاما كبيرا بخصوصيات الثقافة تلك المتعلقة باشباع الحاجات الخاصة لكل تلميذ ، والكشف عن استعداداته وتنمية مواهبـه وقدراته وميوله .

المعيــار	النقـد
(جـ) التغير الثقافى	لا يهتم المنهج كثيرا بالتغيرات الثقافية الحادثة فى المجتمـع ، بل ينظر عادة الى الحقائق والمفـاهيم والتعميمات على أنها ثابتة أو شـبه ثابتة ، وذلك قد انعكس على المقـــررات الدراسـية التى تتميز بالثبـات والسكون واذا حـدث تغير فى المقـرر الدراسى فانه يكون عادة باضافة محتـويات أخـرى أو بحـذف بعض المحتويات .
٣ ـ فلسفة المجتمع : (أ) احترام شخصية الفرد	يهمل هذا المنهج احترام شخصية الفرد الى حد كبير ، ~~حيث يهمل حرية تفكير~~ التلاميذ نظرا لاعطائهم معلومات جاهزة ومغلفة ، كما يهمل حرية حركتهم حيث أن التلاميذ لا يقومون بنشـاط وانما عليهم الاصغاء الى المعـلم ، كما يهمل المنهج حاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم وما بينهم من فروق فـردية ، كما يهمل المنهج توجيه التلاميـذ دراسـيا ومهنيا ونفسيا .
(ب) التعـــاون	نظرا لأن هذا المنهج يهتم بالمقـررات الدراسية النظرية لكى يكتسب التلاميذ المعلومات والحقائق لاجتيـاز الامتحان فى آخر العام ، فلا يهتم هذا المنهج كثيرا

المعيـــار	النقـد
	بالأنشطة العملية والاجتماعية ، فلا يتحقق عنصر التعاون الديمقراطى والعمل الديمقراطى واكتساب مهارات التعاون والايمان بقيمة التلميذ فى الحياة .
(جـ) التفكير العلمى	نظرا لأن المنهج يعتمد على اكساب التلاميذ المعلومات الجاهزة المغلفة التى وضعها الاخصائيون ، فان هذا المنهج لا يعمل على اكساب التلاميذ التفكير العلمى .
٤ ـ الطبيعة الانسانية :	
(أ) طبيعة الفرد	يعتبر التلميذ فى ظل هذا المنهج كائنا سالبا وليس موجبا . حيث يقوم المتعلم باختزان المعلومات فى عقله حتى يأتى وقت الامتحان وعليه أن يستقبل هذه المعلومات دون قيامه بالنشاط ، كما يهتم المنهج بالنمو العقلى للمتعلم أكثر من الاهتمام بالأنواع الأخرى من النمو .
(ب) نمو التلاميذ	نظرا لقيام المتخصصين وحدهم بتخطيط وتنظيم المنهج دون اشراك المعلمين والمتعلمين معهم ، فان هذا المنهج لا يهتم بنمو التلاميذ فى جميع المجالات كالنمو الجسمى والنمو العقلى والنمو العاطفى والوجدانى والنمو الخلقى والسلوكى . . الخ . كما لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين .

المعيار	النقد
(جـ) حاجات وميول التلاميذ	نظرا لنفس السبب السابق وهو قيام المتخصصين وحدهم بتخطيط وتنظيم المنهج دون اشراك المعلمين والمتعلمين معهم ، فان هذا المنهج لا يهتم بحاجات وميول التلاميذ ، ويساعد فى ظهور هذه المشكلة طريقة تنظيم محتوى هذا المنهج الذى ينعكس فى صورة عدم مراعاة حاجات وميول التلاميذ واصاباتهم بالملل والضيق .
ثانيا ـ تخطيط وتنظيم المنهج : ٥ ـ الأهداف التربوية :	لا يراعى هذا المنهج المعايير التى ينبغى أخذها فى الاعتبار عند بناء المنهج ، ومنها أن يشترك فى تحديدها جميع المعنيين مثل المتخصصون والمعلمون والتلاميذ وأولياء أمورهم كما أهمل المنهج ارتباط هذه الأهداف التربوية بالمجتمع ، كما أهمل مراعاة الأهداف التربوية لحاجات وميول واهتمامات واستعدادات المتعلمين .
٦ ـ اختيار خبرات المنهج :	لا يراعى المنهج معايير اختيار خبرات المنهج ومنها عدم ارتباط المحتوى بالمشكلات التى تشغل المجتمع ماديا وفكريا ، كما لا يعمل اختيار خبرات المنهج على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمنهج ، كما أن اختيار خبرات المنهج لا يراعى مستوى نضج التلاميذ

المعيـــــار	النقـــد
	وغير ذلك من المعايير ، وذلك نظرا لقيام المتخصصين وحدهم باختيار خبرات هذا المنهج .
٧ ـ تنظيم خبرات المنهج :	يستخدم هـذا المنهج التنظيم المنطقى للمادة الذى يقوم على أساس التدرج من البسيط الى المعقد .. ولكن ما هـو البسيط وما هـو المعقـد ؟ فالواقع أن ما يعد بسيطا من وجهة نظر المتخصصين قد يعد معقدا للتلاميذ .
٨ ـ تقويم المنهج :	نظرا لاهتمام المنهج بقياس تحصـيل التلاميذ مع اهمال الجـوانب الأخـرى للخبرة فلذلك تتبـع وسـائل التقـويم التقليدية وهى الاختبـارات التحـريرية فقط دون الاعتمـاد على اسـتخدام الاختبارات الموضوعية .

ثانيا : منهج النشـاط
ACTIVITY CURRICULUM

مقـــدمة :

لقد ظهر هذا المنهج فى أوائل القرن العشرين لمواجهة العيـوب التى ظهرت فى منهج المواد الدراسية المنفصلة ، تلك العيوب التى كانت تتلخص فى زيادة الاهتمام بالمادة الدراسية وجعلها محورا أساسيا وهاما فنشأ هذا المنهج الذى يهدف الى :

(أ) زيادة الاهتمام بالتلميذ المتعلم بدلا من الاهتمام بالمادة الدراسية .

(ب) توثيق الصلة بين ما يدرسه التلاميد وبين حياتهم وبيئتهم .

(جـ) ايجابية المتعلم كضرورة من ضرورات حدوث التعلم .

ولذلك فان المنهج يقوم على الاهتمام بميول ورغبات التلاميذ ، حيث يسمح هذا المنهج باشتراك التلاميذ فى اختيار الخبرات التى تشبع ميولهم وتحقق أغراضهم ، كما يسمح باشتراكهم فى وضع الخطط المناسبة التى توصلهم الى أهدافهم ، كما يسمح بممارستهم لألوان النشاط المختلفة وقيامهم بالمشروعات المختلفة . ولذلك يطلق على هذا المنهج ثلاث مسميات هى :

منهـج النشـاط	Activity Curriculum
منهـج الخبـرة	Experience Curriculum
منهـج المشروعات	Projects Curriculum

مفهوم منهج النشـــاط :

يقصد بمنهج النشاط انه « ذلك المنهج الذى يتكون من مجموعة من الخبرات التربوية الهادفة التى تنبع من اهتمامات التلميـذ .. وتكون هـذه الخبرات عادة موجهة نحو فهم الثقافة المحيطة وفهم حياة المجتمع والاشتراك فى هـذه الحيـاة

المعيـــار	النقـــد
اولا : اسس بناء المنهج ١ - الخبرة المربية (أ) طبيعة الخبرة	يهتم هذا المنهج بغرضـية وأهـداف التعليم « تحديد الأهداف » حيث يهيىء للتلاميذ الفرصة لتحقيق أغراضهم ، كما يتيح لهم الفرصة للقيام بالأنشطة المختلفة « القيام بالنشاط » ، كما يساعدهم على ادراك العـلاقات بين المعلومات التى يتناولها فى قيام التلاميذ بالأنشطة المختلفة بما يشعرهم بالرضاوالسرور عندما يصلوا الى نتائج ايجـابية فى النهـاية « ادراك العلاقة بين القيام بالعمل والنتيجة » .
(ب) الخبرة المباشرة	يهتم هذا المنهج بأهميـة الخبـرات المباشرة فى التعليم . ويتضح ذلك فى قيام التلاميـذ بالأنشـطة التعليمية والتربوية المتنوعة سـواء فى داخل الفصـل أو فى خارجه ، فى داخل المدرسة أو خارجها وفى القيام بجميع هذه الأنشطة فان التلاميذ يمـرون فى خبـرات تعليميـة وتربوية مباشرة .
(جـ) التفاعل بين المتعلم والموقف « العنـاية المتكافئة بكل من الفرد والمجتمع »	يتضح اهتـام هـذا المنهج بالتفـاعل الذى يتم بين المتعلم والموقف الذى يتفاعل معه ، وذلك من خلال قيام المتعلم بدراسة المشكلات التى يشترك فى الاسـهام فى حلها . ولكن يؤخذ على هذا المنهـج أن التفاعل الذى يتم بين المتعـلم والموقف

المعيار	النقد
	يتوقف على أنواع الأنشطة التى تمارس وكذلك أنواع المشروعات التى يقوم بها المتعلمون ، أى تلعب الصدفة أحيانا فى تفاعل كل متعلم مع الموقف الذى يتفاعل معه . وهذا يعنى صعوبة اقامة برنامج تعليمى منظم يهدف الى التفاعل المنظم بين المتعلم والموقف .
(د) شمول الخبرة	يتضح اهتمام هذا المنهج بشمول الخبرة فهو يساهم فى اكساب التلاميذ المعلومات الوظيفية،والميول والاهتمامات، والتفكير العلمى ، والمهارات المختلفة ، والاتجاهات العلمية ، وصفة التقدير والتذوق ، ولكن يؤخذ عليه أنه أحيانا يهمل بعض المعلومات التى لا تتصل بالمشروع الذى يبحثه ، كما أنه أحيانا يقيم علاقات مصطنعة بين المواد حيث تحشر حشرا ضمن معلومات المشروع معها وفى هذا ضرر واضح .
(هـ) استمرار الخبرة	يفتقر هذا المنهج الى استمرارية الخبرات المتضمنة فيه ، حيث يسعى الى دراسة مشروعات منفصلة يمكن أن يتحقق فى كل منها على حدة استمرارية

المعيـــار	النقـــد
	الخبرات المتضمنة فيها ، ولكن لا تحقق هذه الاستمرارية بالقدر اللازم فى الخبرات التربوية ككل . حيث تجرى دراسة كل مشروع على حدة قد لا يكون فى دراسته استمرار للخبـرات المتضمنة فى مشروع آخر وهكذا .
٢ ـ البيئـة : (أ) مفهوم الثقافة	ان توفر مفهوم الثقافة فى هذا المنهج يتوقف على نوع المشروعات التى يقومون بهـا فاذا تركـز المشروع على دراسـة مشكلات حية وواقعيـة وملموسـة فى المجتمع فانه قد يهتم بمفهـوم الثقـافة أما اذا تركـز المشروع على دراسـة مشـكلات شـخصية تهم المتعلمـين فقـط وتشبع ميولهـم ورغبـاتهم وحاجاتهم الشخصية فمن المتعـذر أن يتحقق مفهوم الثقافة بالصورة المرجوة ، وحتى المشـاريع ذات الصفة الاجتماعية قد يتعذر معها تحقيق فهم أكبر لمفهـوم الثقافة .
(ب) مكونات الثقافة	من الواضـح أن هـذا المنهج يولى اهتماما كبيرا بمكونات الثقافة (العموميات والخصوصيات والبـديلات) . ولـكن يؤخذ عليه أنه يولى اهتـماما أكبر من اللازم لخصـوصيات الثقافة وهى تلـك المتعلقة باشباع الحاجات الخاصة بـكل تلميذ واستعداداته ومواهبـه وقـدراته

المعيار	النقد
	وميوله . الأمر الذى يعطى وزنا أكبر لتلك المقومات الشخصية للمتعلم أكثر من الاهتمام بالنواحى الأخرى .
(جـ) التغير الثقافى	يؤمن هذا المنهج بالتغيرات الثقافية الحادثة فى المجتمع . ولكن يؤخذ عليه أن مدى استفادته من هذه التغيرات الثقافية تتوقف على أنواع المشروعات التى يتم اختيارها ويقوم بها التلاميذ . وهذا يعنى عدم التوازن فى تضمين التغيرات الثقافية الحادثة فى المجتمع بل هى رهن لرغبات وميول التلاميذ الذين يقومون باختيار المشروعات المختلفة .
٣ ـ فلسفة المجتمع :	
(أ) احترام شخصية الفرد	يراعى هذا المنهج الى حد كبير احترام شخصية الفرد ، ويتضح ذلك من اعطاء المنهج قدرا كبيرا من الحرية للتلاميذ فى اختيار المشروعات وفى تناول هذه المشروعات بالدراسة ، وفى حرية قيامهم بالأنشطة التى تتفق مع استعدادات وميول ورغبات وقدرات ونمو كل منهم . كما يراعى هذا المنهج الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث يختار كل متعلم نوع النشاط الملائم بالنسبة له . ولكن يؤخذ على هذا المنهج المغالاة فى منح واعطاء الحرية بلا قيود أو انضباط فالحرية

المعيار	النقد
	السليمة هى تلك الحرية التى ينبغى أن تكون حرية منضبطة .
(ب) التعاون	يهتم هذا المنهج بالتعاون الديمقراطى الصحيح الذى يهتم بتعاون التلاميذ جميعا فى اختيار المشروع ووضع خطته وفى شعور كل متعلم بأن ما يقوم به من أعمال تتفق مع ميوله واستعداداته وحاجاته انما لا يتم دون تعاونه مع الآخرين ودون تعاون الآخرين معه ، وأنه لا يستطيع المساهمة فى حل أية مشكلة بدون تكاتف وتعاون زملائه معه ، كما يهتم هذا المنهج بأن التفكير الجماعى كثيرا ما يتفوق على التفكير الفردى . وكل هذا يوضح اهتمام هذا المنهج بالتعاون الديمقراطى الصحيح .
(جـ) التفكير العلمى	من الواضح أن هذا المنهج يتيح الفرص العديدة أمام التلاميذ لكى يمارسوا التفكير العلمى السليم ، فهذا المنهج — كما هو معروف — يتناول مشكلات حية وحقيقية وملموسة تتطلب العمل على اختيارها وتناول حلها بوضع الفروض المناسبة للحل ، واختبار صحة كل فرض ، وجمع البيانات والوصول الى النتائج ، ثم تعميم هذه النتائج فى مواقف مستقبلة . . وهكذا ،

المعيـــار	النقـد
	وكل هذا يشير الى اهتمـام هذا المنهج بالتفكير العلمى السليم . ولكن يعاب على هذا المنهـج ترك التلاميذ وحـدهم يخططون للمشروعات المختلفة ، ويكون دور المعلم هو التوجيه فقط حيث يؤدى هذا الى تضـاؤل دور المعلم فى اكساب التفكير العلمى السليم ، مما قد يؤثر على اكساب هذا الهـدف بطريقة سليمة وعلى الوجه الأكمل .
٤ ـ الطبيعة الانسانية : (أ) طبيعة الفـرد	يعتبر التلميذ فى ظل هذا المنهج كائنا موجبا نشطا ، له الحق فى تنمية جميع جوانب شخصيته كالجانب الجسمى ، والجانب العقـلى والجانب الاجتماعى ، والجـانب العاطفـى والوجـدانى ، والجـانب الخلقى والسـلوكى . ولكن يؤخذ على هذا المنهج المغالاة فى الاهتمام بكل هذه الأمور .
(ب) نمو التلاميذ	نظرا لقيام التلاميذ أنفسهم باختيـار المشروعات والاسهام فى تنفيذها وتقويمها ، فان ذلك يعمل على تنمية مختلف جوانب نـموهم ، ولكن يعاب أيضـا على هذا المنهج المغـالاة فى الاهتمـام بكل هذه الجوانب
(جـ) حاجات وميول التلاميذ	يهتم هذا المنهج اهتماما كبيرا بحاجات

المعيـــار	النقـــد
	وميول التلاميذ ، وهذا يتحقق من خلال قيامهم أنفسهم باختيار المشروعات ، وقيامهم بتناولها وتنفيذها وتقويمها . ولكن يعاب على هذا المنهج المغالاة فى الاهتمام بتلك الحاجات والميول لأنه مهما مر التلاميذ فى خبرات حسب حاجاتهم وميولهم ، فانهم يفتقرون الى الخبرة المتكاملة والشاملة التى يتمتع بها معلموهم ، الأمر الذى قد يؤدى الى كثير من المخاطر والاخطار .
ثانيا – تخطيط وتنظيم المنهج : ٥ – الأهداف التربوية :	يراعى هذا المنهج أهمية تحديد الأهداف التربوية من جانب المتعلمين تحت اشراف المعلم ، ولكنه لا يراعى بعض المعايير التى ينبغى أن تستند اليها الأهداف التربوية ومنها ضرورة اشتراك جميع المعنيين ببناء المنهج مثل المتخصصين والمعلمين وأولياء الأمور والمهتمين ، الأمر الذى يجعل تحديد هذه الأهداف التربوية يتم بطريقة غير سليمة بالدرجة المطلوبة .
٦ – اختيار خبرات المنهج :	تترك عملية اختيار خبرات هذا المنهج كلية الى التلاميذ وفى ذلك بعض المآخذ على هذا المنهج . ومن تلك المآخذ ، عدم استطاعة هذه الخبرات تحقيق الأهداف

المعيـــار	النقـد
	التربوية المنشودة للمجتمع بسبب قيـام التلاميذ وحدهم باختيار المشكلات ودور المعلم يكون فقط هو التوجيه . ونستطيع أن نقول أيضا ان اختيار خبرات المنهج مرهون بأولويات التلاميذ عند الاختيار ، الأمر الذى يؤدى الى عدم توازن واتزان عند اختيار خبرات هذا المنهج .
٧ – تنظيم خبرات المنهج :	يتخذ هذا المنهج التنظيم السيكلوجى أساسا لتنظيم خبراته ، ولكن نظـرا لأن المنهج يتخطى الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسـية ، فان هذا المنهـج يمكن أن يعمـل على الترابط الأفقى بين الخبرات فى مختلف ميادين المعرفة فيدرك التلميذ ما بين تلك الخبرات من صـلات قوية . ولكن هـذا المنهـج لا يراعى الترابط الرأسى بين الخبرات التى يكتسبها التلميذ فى الصف الواحد أو من صف الى صف فى ميدان معين . وقد شعر المهتمون بهذا المنهج بوجود هذه المشـكلة مما دعاهـم الى ظهـور محاولات تنظيمية أخرى يتسع لها المجال فى الدراسات العليا .
٨ – تقويم المنهـج :	يتضح أن هذا المنهـج يهتم باتبـاع

المعيار	النقد
	أساليب متنوعة من التقويم : كالمناقشة ، وتبادل الأسئلة والأجوبة وتقديم المقترحات ، وغيرها . كما يتضح فى هذا المنهج وجود أساليب التقويم جنبا الى مع كل مشروع يقوم به التلاميذ ، أى تتضح استمرارية التقويم ، كما تتضح ديمقراطية التقويم فى احترام كل رأى يطرح للمناقشة . وبهذا يتضح ان هذا المنهج يراعى المعايير اللازمة للتقويم السليم .

ثالثا : المنهج المحورى

CORE CURICULUM

مقـــــدمة :

يعتبر المنهج المحورى من المحاولات الحديثة نسبيا فى تطوير المناهج ، وقد نما خلال الربع الثانى من القرن العشرين ، فى اطار المحاولات التى استهدف بها المربون تطوير المناهج بالتعليم العام بما يؤدى الى جعل هذه المناهج أكثر فاعلية ووظيفية فى حياة المتعلمين .

وقد قام المنهج المحورى لكى يعمـل على مواجهة المشكلات والنتائج التى ترتبت على اتباع الدارس لمنهج المواد الدراسية المنفصلة لما فيه من اغفال لحرية المتعلمين ، وايجابيتهم ، والفروق الفردية بينهم ، وكذلك للعمل على مواجهة بعض المشكلات والنتائج التى ترتبت على اتباع المدارس لمنهج النشاط الذى ظهر فى أوائل القــرن العشرين لمـا فيه من مغالاة وتطرف فى الاهتمام بحاجات وميول واستعدادات ورغبات ونمو ونضج المتعلمين لدرجة أفقدت معها فاعلية استخدام هذا النوع من المناهج .

وساعد فى كل ذلك التغيرات الثقـافية الحادثة فى المجتمعات ، والتى تتطلب مزيدا من الجهـد فى تطوير مفهوم المنهج الذى يستطيع نقل ثقافة المجتمع الى داخل المدرسة بعد تطهيرها من الشوائب التى تعلق بها .

مفهـوم المنهـج المحورى :

يقصـد بالمنهج المحورى أنه « ذلك المنهج الذى يتخـذ مادة دراسية معينة أو موضوعا ، محورا تدور حوله وترتبط به دراسات متنوعة(١) » .

---

(١) الدمرداش سرحان ، منير كامل . المناهج . الطبعة الثالثة . القاهرة : دار العلوم للطباعة ١٩٧٢ — ص ٢٠٣ .

النقد الموجه للمنهج المحورى :

لكى يكون نقدنا لهذا المنهج نقدا علميا سليما ، فاننا سنطبق المعايير التى سبق دراستها سواء بالنسبة لأسس بناء المنهج أو خطوات تخطيط وتنظيم المنهج ، ولسهولة الدراسة فسوف يتم النقد من خلال الجدول التالى :

المعيار	النقد
أولا — اسس بناء المنهج : **١ — الخبرة المربية :** (أ) طبيعة الخبرة	يعتمد هذا المنهج فى بنائه على الخبرة المربية بكل ما ينبغى أن يتوافر فيها من شروط طبيعة هذه الخبرة ، حيث يهتم بالأهداف التربوية التى يسعى الى تحقيقها (تحديد الأهداف) ، كما يتيح لهم فرص القيام بالأنشطة التعليمية والتربوية المختلفة (القيام بالنشاط) كما يساعدهم على ادراك العلاقات بين المعلومات التى يتناولها فى قيام التلاميذ بالأنشطة المتنوعة (ادراك العلاقة بين القيام بالعمل والنتيجة) .

المعيار	النقد
(ب) الخبرة المباشرة	يهتم هذا المنهج بأهمية الخبرات المباشرة فى التعلم . ويتضح ذلك من اهتمام المنهج بقيام التلاميذ بأنواع مختلفة ومتباينة من الأنشطة التعليمية والتربوية ، تلك الأنشطة التى تتم فى داخل الفصل أو فى خارجه ، فى داخل المدرسة أو خارجها ، ومن خلال قيامهم بهذه الأنشطة فانهم يمرون فى خبرات مباشرة .
(جـ) التفاعل بين المتعلم والموقف (العناية المتكافئة بكل من الفرد والمجتمع)	يتضح اهتمام المنهج بالتفاعل الذى يتم بين المتعلم والموقف الذى يتفاعل معه ، وذلك من خلال قيام المتعلم بدراسة المشكلات التى يشترك فى الاسهام فى حلها ، ويتميز هذا المنهج بأنه يتغلب على عامل الصدفة الذى يؤاخذ عليه منهج النشاط وذلك بسبب طبيعة تنظيم الخبرات المتضمنة فى هذا المنهج .
(د) شمول الخبرة	يتضح اهتمام هذا المنهج بشمول الخبرة ، حيث أنه يساهم فى اكساب التلاميذ جميع جوانب الخبرة وهى المعلومات الوظيفية ، والميول والاهتمامات ، والمهارات المختلفة ، والتفكير العلمى ، والاتجاهات العلمية ، والتذوق والتقدير . ويتميز هذا المنهج

المعيـــار	النقـــد
	بانه يتغلب على بعض ماخذ منهج النشاط التى تتضح فى اهماله بعض المعلومات التى لا تتصل بالمشروع الذى يبحثه ، ويتغلب على هذه الماخذ عن طريق استخدامه البرنامج المحورى والبرنامج التربوى الخاص معا وفى وقت واحد .
(هـ) استمرار الخبرة	تتوفر فى هذا المنهج استمرارية الخبرة عن طريق تخطيط الهيكل العام لميادين الدراسة التى يتألف منها البرنامج المحورى ، وتوزيع هذه الميادين على الصفوف الدراسية المختلفة ، وبذلك صارت هناك استمرارية للخبرة ، وبذلك يتغلب هذا المنهج على منهج النشاط فى هذا الشأن .
٢ ـ البيئة : (أ) مفهوم الثقافة	يتوفر فى هذا المنهج المفهوم السليم للثقافة ، حيث أنه يعنى بدراسة العلوم والفنون والمعارف والاكتشافات والاختراعات ، والابتكارات . كما أنه يعنى بعادات المجتمع وقيمه وأخلاقياته وسلوكه وهذه كلها تكون المفهوم السليم للثقافة بجانبيها المادى والمعنوى . وفى هذا يتميز هذا المنهج على منهج النشاط .
(ب) مكونات الثقافة	يعنى هذا المنهج بجميع مكونات الثقافة . حيث يعنى بعموميات الثقافة عن طريق تدريس البرنامج التربوى العام

المعيار	النقد
	(البرنامج المحورى) كما يعنى بخصوصيات الثقافة عن طريق تدريس البرنامج التربوى الخاص ، كما يعترف بالبديلات الثقافية التى تؤدى الى تقدم المجتمع ولا تسبب له ضررا . وفى هذا يتميز هذا المنهج على منهج النشاط .
(جـ) التغير الثقافى	يعترف هذا المنهج بالتغيرات الثقافية الحادثة فى المجتمع ، ويستوعب هذه التغيرات فى برامجه (سواء فى برنامجه التربوى العام أو برنامجه التربوى الخاص) طالما أن هذه التغيرات تعمل على تقدم المجتمع . وفى هذا يتميز هذا المنهج على منهج النشاط .
٣ ـ فلسفة المجتمع : (أ) احترام شخصية الفرد	يوفر هذا البرنامج الحرية للتلاميذ ، حيث أنه يتيح الفرصة امامهم بالاشتراك مع مدرسيهم فى تخطيط نشاطهم التعليمى والتربوى ، وفى تنفيذ وتقويم هذا النشاط وذلك كله يتم فى جو ديمقراطى حر سليم ، وبذلك تتاح لكل منهم فرصة التعبير عن رأيه بصراحة ووضوح . ولكن هذه الحرية تتم بطريقة منظمة وفى هذا يختلف هذا المنهج عن منهج النشاط الذى يغالى فى منح الحرية للتلاميذ بدرجة قد يسىء بعضهم استغلالها .
(ب) التعاون	يتيح هذا المنهج الفرصة للتلاميذ لكى يتعاونوا مع بعضهم البعض سواء عند

المعيـــار	النقـــد
	التخطيط لأنواع النشاط المستخدمة فى دراستهم ، أو فى تنفيذ البرامج المختلفة لحل المشكلات المختلفة أو فى اختيار واستخدام الأنشطة التعليمية المختلفة ، ويعاونهم فى كل ذلك المعلمون الذين يكون دورهم هو التوجيه . وبهذا يتضح اهتمام هذا المنهج بالتعاون الديمقراطى الصحيح .
(جـ) التفكير العلمى	يتيح هذا المنهج الفرصة للتلاميذ لاستخدام التفكير العلمى السليم بجميع خطواته المعروفة (تحديد المشكلة ـ فرض الفروض ـ اختبار صحة الفروض ـ جمع البيانات ـ الوصول الى النتائج ـ تعميم النتائج فى مواقف مستقبلة) . ولكن يخشى فى هذا المنهج أن يلتزم بجميع المقترحات الواردة فى مرجع الوحدة . (كما سيأتى ذكر ذلك فى منهج الوحدات الدراسية) وبذلك قد يتحول مرجع الوحدة الى كتاب مقرر يفرض المعلم محتوياته على التلاميذ مما يباعد بينهم وبين استخدامهم الطريقة العلمية فى التفكير .
٤ ـ الطبيعة الانسانية : **(أ) طبيعة الفرد**	يعتبر التلميذ فى ظل هذا المنهج كائنا موجبا نشطا له الحق فى تنمية جميع

المعيار	النقد
	جوانب شخصيته كالجانب الجسمى ، والجانب العقلى والجانب الاجتماعى ، والجانب العاطفى والوجدانى ، والجانب الخلقى والسلوكى . وهو ينظر الى ايجابية المتعلم ولكن دون مغالاة كما كان يفعل منهج النشاط .
(ب) نمو التلاميذ	يهتم هذا المنهج بنمو التلاميذ الشامل فى جميع الجوانب كالجانب الجسمى ، والجانب العقلى ، والجانب العاطفى والوجدانى ، والجانب الاجتماعى ، والجانب الخلقى والسلوكى ، ولكن بطريقة منظمة دون مغالاة كما كان يفعل منهج النشاط .
(جـ) حاجات وميول التلاميذ	يهتم هذا المنهج باشباع حاجات وميول ورغبات التلاميذ فى المجتمع الذى يعيشون فيه ، يتم ذلك دون مغالاة كما كان يفعل منهج النشاط .
ثانيا — تخطيط وتنظيم المنهج : **٥ — الأهداف التربوية :**	يراعى هذا المنهج الاهتمام بتحديد الأهداف التربوية له ، ويتميز هذا المنهج عن منهج النشاط فى اشتراك المهتمين جميعا مثل المعلمين والمهتمين ، وأولياء الأمور والتلاميذ وفى ذلك يتميز هذا المنهج عن منهج النشاط .
٦ — اختيار خبرات المنهج :	لا يترك اختيار خبرات المنهج كلية للتلاميذ كما يفعل منهج النشاط ، وانما هو عملية مشتركة بين المعلمين والمتعلمين.

المعيار	النقد
	فالبرنامج التربوى العام (البرنامج المحورى) يتم اختياره بناء على رغبات كثير من التلاميذ الذين يعرف رأيهم عن طريق الاستفتاءات والمقابلات ودراسة الحالة وغير ذلك ، أما البرنامج التربوى الخاص فيؤخذ رأى التلاميذ فى موضوعاته .
٧ - تنظيم خبرات المنهج :	يتم تنظيم خبرات هذا المنهج بطريقة سليمة حيث يتم تنظيم خبراته كالآتى : (أ) يتم تخطيط الهيكل العام لميادين الدراسة التى يتألف منها البرنامج . (ب) يتم توزيع هذه الميادين على الصفوف الدراسية المختلفة . ويتميز هنا على منهج النشاط الذى يتخذ التنظيم السيكلوجى أساسا له .
٨ - تقويم المنهج :	يهتم هذا المنهج باتباع الأساليب السليمة فى التقويم ، ويعتبر هذا المنهج أن التقويم جزء متكامل مع دراسة الوحدة حيث يبدأ مع بدايتها وينتهى بنهايتها ، كما يشترك التلاميذ فى تقويم أعمالهم ، ويحكمون على مدى ما تحقق من أهدافه ، كما أن التقويم شامل لجميع نواحى نمو التلميذ المختلفة حيث لايقتصر على قياس قدرة التلميذ على الحفظ واستظهار الحقائق ، بل يتضمن أكبر قدر ممكن من مظاهر سلوك التلميذ وقدراته وميوله واتجاهاته .

منهج الوحدات الدراسية (*)

مفهوم الوحدة (*) :

اختلفت آراء المربين حول معنى لفظ الوحدة « ومرجع هذا الاختلاف الى أن كلمة وحدة استخدمت للتعبير عن بعض معان متعددة كالآتى :

(أ) فهى تعنى عند البعض تنظيمات للمادة الدراسية .

(ب) وتعنى عند البعض الآخر فصلا من المادة الدراسية أو الكتاب المدرسى .

(جـ) بينما يرى فريق ثالث أن الوحدة تعنى طريقة من طرق التدريس هذا وتوجد تعريفات مختلفة للوحدة نقوم بتوضيحها كالآتى :

فتعرف الوحدة بأنها احدى التنظيمات التى تحطم الحواجز القائمة بين المواد ، وتتضمن تنظيما خاصا وطريقة معينة للتدريس تختلف عن الطرق المألوفة ، حتى يكتسب التلاميذ بعض الخبرات والاتجاهات ، بقيامهم بأوجه نشاط مختلفة تتطلبها الوحدة لتحقيق الأهداف المخططة لها(١) .

وتعرف الوحدة أيضا بأنها « سلسلة ذات معنى من الخبرات وأنواع النشاط التعليمى وتوجه وتدور حول موضوع دراسى أو مشكلة يهتم بها المتعلمون ، ويخططون لها بالتعاون فيما بينهم ، تحت اشراف المدرس وتوجيهه »(٢) .

كما تعرف الوحدة بأنها « تنظيم خاص فى مادة الدراسة وطريقة التدريس ، يؤدى بالتلاميذ الى المرور فى خبرات تعليمية تؤدى الى نموهم ، لاكتسابهم مهارات ، وعادات ، وقيما واتجاهات ، وأساليب للتفكير .

(*) استعين فى كتابة هذا الجزء برسالة الماجستير المقدمة من السيد اسماعيل محمد محمد السيد الدرديرى للحصول على درجة الماجستير فى التربية من جامعة المنيا وموضوعها : « اعداد مرجع لوحدة المغناطيسية للصف الرابع من المرحلة الابتدائية وقياس أثر استخدامه على تحصيل التلاميذ ، اشراف الاستاذ الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة والدكتور محمد على نصر .

(١) فرنسيس عبد النور . التربية والمناهج . القاهرة : دار نهضة مصر ، ١٩٦٧ ص ٣٦٩ .

(٢) حسين سليمان قورة ، الاصول التربوية . الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٧٢ ، ص ٢٢٨ .

Study Units Curriculum (*)

خطوات إعداد مرجع الوحدة :

١ — **المقدمة** : وفيها توضح طبيعة موضوع الوحدة ومجالاتها وما ستتناوله من مشكلات .

٢ — **اهداف الوحدة** : وفيها توضح الأهداف العامة التى يسعى مرجع الوحدة الى تحقيقها ، ويراعى فى تحديد الأهداف ما يأتى :

(أ) أن تكون صياغتها دقيقة وواضحة ليسهل ترجمتها سلوكيا .
(ب) أن تكون متسقة مع غيرها من الأهداف العامة للتربية .
(جـ) أن تكون غير متناقضة مع بعضها البعض .
(د) أن تكون سليمة من الناحية السيكلوجية .
(هـ) أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ .
(و) أن تكون ممكنة التحقيق فى ظل ظروف التلاميذ والمدرسة .
(ز) أن تكون شاملة لجميع جوانب الخبرة ونواحى نمو التلاميذ .

٣ — **تحديد نطاق الوحدة** :

وفيها تحدد الموضوعات أو المشكلات الرئيسية التى تعالجها الوحدة باختصار وذلك لاعطاء فكرة عامة وسريعة عن محتوياتها .

٤ — **النشاط المقترح** :

وفيها تذكر مقترحات لما يمكن أن يقوم به التلاميذ من أنواع النشاط عند دراسة الوحدة .

وهناك معايير اساسية ينبغى اخذها فى الحسبان عند تحديد النشاط المقترح يمكن ذكرها فيما يأتى :

(أ) أن تساعد أنواع النشاط التلاميذ على تحقيق الأهداف الموضوعة والمراد تحقيقها من خلال تدريس الوحدة .

(ب) أن تعالج أنواع النشاط مشكلات ذات مغزى بالنسبة للتلاميذ تتصل بموضوع الوحدة بغض النظر عن الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية .

(جـ) أن تكون أنواع النشاط على درجة كافية من التنوع لمراعاة ومقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ .

(د) أن تتضمن أنواعا من النشاط وتوجيهات كافية لتنفيذها .

(هـ) ان تبوب أنواع النشاط بطريقة تسهل الرجوع اليها والاستفادة منها .

٥ - المراجع والوسائل التعليمية :

ينبغى أن يتضمن المرجع عددا مناسبا من المراجع والوسائل التعليمية التى تعين المدرس فى تدريس الوحدة . ويشمل هــذا القســم الكتب والكتيبات والمجلات والنشرات والأفلام والخرائط وغيرها .

٦ - التقــويم :

ينبغى أن يتضمن مرجع الوحدة مقترحات بالوسائل التى يمكن أن يستخدمها المعلم لتقويم أعمال تلاميذه ، وينبغى أن تكون وسائل التقويم شاملة لجميع أهداف الوحدة والا تقتصر على قياس تحصيل التلميذ للمادة .

ثانيا - تدريس الوحــدة :

يستعين المعلم بالتوجيهــات اللازمة والمتضمنة فى المرحلة السابقة وهى مرحلة اعداد مرجع الوحدة . فهذا الاعداد كما ذكرنا يتضمن : المقدمة - أهداف الوحدة - تحديد نطاق الوحدة - النشاط المقترح - المراجع والوسائل التعليمية - تقويم الوحدة . فمن كل هــذه التوجيهات المتضمنة فى اعداد مرجع الوحـــدة ، يستطيع المعلم أن يقوم بتدريس الوحدة طبقا لحاجات ومشكلات وميول التلاميذ . وتدريس الوحدة يشتق عادة من الاقتراحات العديدة المتضمنة فى اعداد مرجع الوحدة .

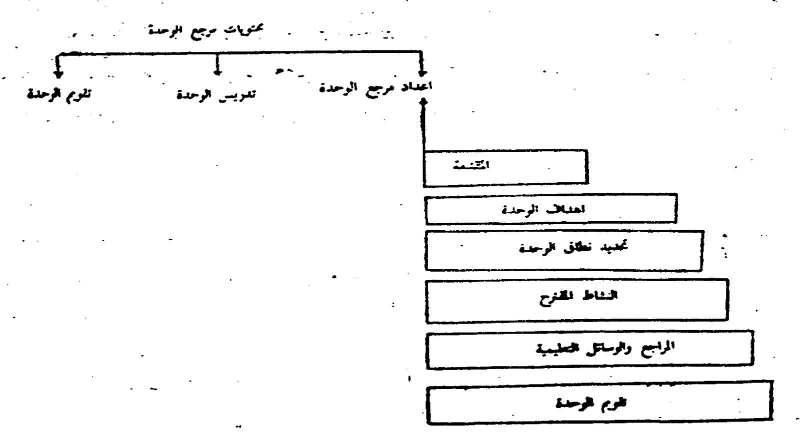
ولكن ينبغى أن يكون واضحا أن مرجع الوحدة يمثل مستودعا لخزن جميــع الخبرات ، وبالتالى فانه ليس من اللازم أن يتمسك المعلم حرفيــا بكل ما جاء فى مرجع الوحدة من خبرات وأفكار ، ولكنه يستطيع أن يختار منه المناسب فى ضوء الامكانيات المتاحة والوقت المقترح لتــدريس الوحــدة ، وذكاء المتعلمين وبعض العــــوامل الاخرى .

على أنه ينبغى عند تدريس الوحدة أن توضع خطة لدراستها يشترك فى وضعها المعلم والتلاميذ ، وبذلك يسهم التلاميذ مع معلمهم فى بناء الخبرات التعليمية وهو أمر ضرورى وحيوى وهام للعملية التعليمية والتربوية .

ثالثا ـ تقويم الوحـدة :

ينبغى أن يشترك التلاميذ مع المعلم فى تقويم الوحدة . وفى تقويم الوحـدة ينبغى استعمال وسائل متعددة من التقويم منها اختبارات المقـال ، والاختبارات الموضوعية بأنواعها « أسئلة الصواب والخطأ ـ أسئلة التكميل ـ الرسـوم ـ أسئلة كتابة البيانات على الرسم .. الخ » والمقابلات الشخصية ، وملاحظة سلوك التلاميذ ، والاستفتاءات ، وغيرها من الوسائل .

كما ينبغى أن يتأكد كل من المعلم والتلاميذ من مدى تحقيق الأهداف التربوية التى وضعت للوحدة « المعلومات الوظيفية ـ المهارات بأنواعها ـ التفكير العلمى ـ الاتجاهات العلمية ـ الميول والاهتمامات صفة التذوق والتقدير . كما ينبغى أن يتعرف كل من المعلم والتلاميذ على أهم الصعوبات التى واجهتهم أثناء دراسـة الوحدة ، وكيفية التغلب على هذه العقبات والصعوبات ، حتى يمكن الاستفادة منها فى دراسة الوحدات المستقبلة . (انظر الشكل التالى) :



شكل يوضح مراحل تنظيم مرجع الوحدة (محتويات مرجع الوحدة)

المراجــــــع

١) القـــرآن الكريـــم .

٢) الدمرداش سرحان ، ومنير كامل : المناهج (القاهرة : دار العلـوم للطباعة ، الطبعة الثالثة ، ١٩٧٢م .)

٣) السيد محمد خيرى : الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ط٤ ، ١٩٧٠م)

٤) حلمى أحمد الوكيل ، وحسين بشير محمود : الاتجاهات الحديثـــة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى (القاهرة : مطابع مجموعة مؤسسات الهلال ، ٨٤/ ١٩٨٥م .)

٥) جابر عبد الحميد جابر : الذكاء ومقاييسه (القاهرة : دار النهضـــة العربية ، ط ٤ ، ١٩٧٧م .)

٦) رالف تايلـــور : أساسيات المناهج : ترجمة أحمد خيرى كاظـــم وجابر عبد الحميد جابر (القاهرة : دار النهضـــة العربية ، ١٩٨٣م .)

٧) رونالد ت . هايمان : طرق التدريس ، ترجمة ابراهيم محمد الشافعـــى . (الرياض : عمادة شئون المكتبات بجامعة الملـــك سعود ، ط١ ، ١٩٨٣م .)

٨) عبد الرحمن كامل عبد الرحمن : مدى فعالية الطريقة التكاملية فى تدريس النحو والقراءة لطلاب الصف الأول الثانوى العام، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالفيوم ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٤م .

٩) ———— : تحليل التفاعل اللفظى فى دراسة بعض المشكلات الاجتماعية المدرسية بأسلوب العمل الفريقى ، بحث منشور المؤتمر العلمى الرابع : ديناميات العمل الفريقى فى مجالات ممارسة الخدمة الاجتماعية ، المنعقد فى الفترة من ٢٣-٢٥ أبريل ١٩٩١م . (جامعة القاهرة : كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم .) .

١٠) ———— : أثر استخدام أسلوب " تحليل التفاعل اللفظى " على تحسين تدريس التعبير الشفوى لأطفال المدرسة الابتدائية ، بحث منشور المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصرى المنعقد فى الفترة من ٢٧-٣٠ أبريل ١٩٩١م (جامعة عين شمس : مركز دراسات الطفولة) .

١١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته (القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٣٩٨/٧٧) .

١٢) محمد منير مرسي ، ومحمد لبيب النجيحي : المناهج والوسائل التعليمية (القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٦م.)

١٣) ميرل م . أولسن : التوجيه فلسفته ، وأسسه ووسائله ، ترجمة عثمان لبيب فراج وآخرين (القاهرة : دار النهضة العربية، د . ت .)

14) Klein, N.K. and others: Curriculum Analysis and Design For Retarded Learners, (Columbus, Ohio: Bell and Howell Company, 1979).

